

RECHERCHES QUALITATIVES

recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

VOLUME 41
NUMÉRO 1
Printemps 2022

L'activité de recherche qualitative à un carrefour de visées transformatrices et émancipatrices

Sous la direction de

Patricia Dionne, Colette Baribeau et Lorraine Savoie-Zajc



Association pour la
recherche qualitative

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

Sous la direction de Patricia Dionne, Colette Baribeau
et Lorraine Savoie-Zajc

Table des matières

Introduction

*L'activité de recherche qualitative à un carrefour de visées transformatrices
et émancipatrices*

Patricia Dionne, Colette Baribeau et Lorraine Savoie-Zajc.....1

**Enjeux épistémiques de la recherche à visées transformatrices et
émancipatrices**

*Penser une démarche épistémologique afroémancipatrice en recherche
qualitative par, pour et avec les communautés noires*

Johanne Jean-Pierre et Tya Collins.....13

*Une recherche-action pour développer le pouvoir d'agir de communautés au
regard du soutien à domicile : quels sont les obstacles et les implications?*

Louise Bélanger, Denis Bourque et Lucie Lemelin 35

Cette revue est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

Analyse critique de la méthode des forums citoyens à propos des craintes et espoirs associés aux progrès de la génomique en oncologie
Monica Aceti, Petros Tsantoulis, Pierre O. Chappuis, Samia Hurst-Majno
et Claudine Burton-Jeangros.....59

Réfléchir et agir sur des situations d'inégalités : le rôle de la recherche et des méthodes

« Montre-moi que tu t'intéresses à moi et que tu me crois » : questionner les relations de pouvoir adulte-enfant en recherche
Vicky Lafantaisie, Sarah Tourigny et Mélissa David.....85

Regard sensible sur la transformation de cinq familles ayant participé au Programme de renforcement des familles

Maud Pellerin, Sylvie Hamel, Andrée-Anne Lepage, Jean Montambeault,
Chantal Chicoine et Carl Lacharité 109

Promesses et défis de mise en œuvre de la méthode photovoix auprès de jeunes vulnérables

Anne-Marie Tougas, Julie Christine Cotton et Rémi Paré-Beauchemin 133

Réduire les rapports inégalitaires en recherche collaborative par une démarche conscientisante : illustration d'une disposition méthodologique

Catherine Bélanger Sabourin et Joëlle Morrissette.....156

Interaction avec le terrain, modification du rôle des acteurs et implications sociales et scientifiques

Partenariat, expertise du chercheur et visée émancipatoire : regard réflexif et analytique sur le récit d'une expérience de recherche collaborative

Roxane Meilleur.....178

Les « ethnographies suffisamment bonnes » revisitées : analyse ethnographique des organisations, approche participative et liens entre les mondes sociaux

Emanuel Guay.....200

Enjeux et épreuves d'une recherche collaborative à visée transformatrice et émancipatrice : l'exemple d'une thèse « embarquée » en santé mentale

Yamina Abidli, Vincent Dubois et Céline Mahieu.....221

Des échelles variées de transformation et d'émancipation

Méthode trajectoire : étude du rapport d'une enseignante à la représentation de sa trajectoire de développement et pistes pour en étudier les effets développementaux

Catherine Loisy.....244

Une démarche méthodologique ascendante pour l'échantillonnage d'une étude exploratoire sur la collaboration en milieu scolaire au primaire : quels impacts pour les entretiens individuels?

Céline Gravel.....266

Développer le pouvoir d'agir sur l'organisation du travail : quelle fonction transformatrice d'une clinique de l'activité auprès de conseillères et conseillers d'orientation?

Patricia Dionne, Amélie Sandoval et Katia Kostulski.....289

Une intervention-recherche comme action engagée pour développer l'activité des pilotes d'Espaces d'Analyse du Travail en établissement scolaire

Sylvie Moussay et Eric Flavier.....312

Vers des processus coopératifs émancipatoires au sein des établissements scolaires. Analyse d'une recherche-action centrée sur le développement de compétences d'autoévaluation

Thierry Bouchetal, Hélène Crocé-Spinelli, Marc Guignard et Monica Gather Thurler.....335

La pérennisation du « service aux jeunes », un projet d'intervention jeunesse : retour critique sur la dimension émancipatrice d'une recherche-action

Elisabeth Greissler, Naïma Bentayeb, Eduardo González Castillo, Isabelle Morissette et Émilie Marineau.....358

Introduction

L'activité de recherche qualitative à un carrefour de visées transformatrices et émancipatrices

Patricia Dionne, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Colette Baribeau, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Lorraine Savoie-Zajc, Ph. D.

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Introduction

En recherches qualitatives, la communauté universitaire convient aujourd'hui que la finalité de toute recherche est de produire des connaissances qui vont aider à mieux comprendre certaines situations jugées problématiques et à agir sur celles-ci. Or, certaines formes de recherches – comme les recherches à visées transformatrices et émancipatrices – considèrent les finalités de transformation de ces situations problématiques comme le moteur même de la conduite d'une recherche, sur le plan méthodologique. À travers un bref historique, nous constatons ci-après que cette tradition de recherches a suscité, à travers le temps, à la fois intérêt et critiques.

Plusieurs champs disciplinaires comptent la recherche à visées transformatrices et émancipatrices parmi leurs approches de recherche depuis les années 1940. La recherche-action (RA) est reconnue comme une méthodologie historiquement emblématique de cette perspective et elle a été adoptée par plusieurs, dont plusieurs personnes autrices dans le présent numéro d'ailleurs. Par leur apport significatif à la RA, un éventail d'écrits fort riches et variés (Guay & Prud'homme, 2018; Noffke,

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 1-12.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

2002) ont ainsi contribué à faire école, dans des perspectives disciplinaires plurielles comme la psychologie sociale avec les travaux de K. Lewin dès 1946; en sciences de l'éducation depuis 1953 avec les travaux de S. Corey (Guay & Prud'homme, 2018); en travail social depuis la fin des années 1970 (Mayer, 1992) ou encore en sciences de la gestion avec, notamment, les travaux d'Argyris et Schön sur la science-action (1990) (Zuber-Skerritt, 1996). La recherche-action participative s'est par ailleurs aussi développée dans les périodes postcoloniales en Afrique, en Amérique du Sud et en Asie, dans une visée distinctive de reconnaissance des compétences des personnes participantes pour « produire rigoureusement des connaissances “scientifiques”, afin d'agir, dans une perspective de droit et de justice sociale, sur les structures perpétuant les inégalités sociales et l'asservissement » (Gélineau et al., 2012, p. 37).

Divers types de recherches-actions cohabitent et peuvent être regroupés selon leur ancrage épistémologique et leurs finalités de changement (Savoie-Zajc, 2001). La recherche-action ancrée dans un paradigme critique affiche clairement ses visées transformatrices et émancipatrices : les connaissances produites s'intéressent aux processus d'ajustements des pratiques. Ces processus de transformation passent toutefois par une prise de conscience, par l'individu, des contradictions qui l'animent et de la nature des structures organisationnelles analysées comme opprimantes et méritant d'être changées. En ce sens, la RA renvoie notamment aux travaux de Freire (1968/2021) et s'oriente vers le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, c'est-à-dire la concrétisation de la possibilité d'agir dans une direction importante pour elles, leurs proches ou leur collectivité (Le Bossé, 2016). Pour l'ensemble des personnes engagées, toutefois, cela implique la capacité de reconnaître la valeur des choix qui les animent. Au nom de quoi leurs gestes sont-ils posés? Leurs actions sont-elles au service de structures aliénantes (Kincheloe, 2003)? Une telle recherche, aux fondements démocratiques, exige par conséquent la mobilisation des personnes participantes à toutes les étapes de la recherche et pour toutes les décisions. Elle donne aux acteurs le pouvoir de contrôler leur pratique et elle présuppose une relation dialectique entre action et réflexion critique tout au long de la démarche.

Plus largement, réaliser des recherches qualitatives à visées transformatrices et émancipatrices suppose l'articulation constante entre la théorie et la pratique, et convoque – tant pour les personnes chercheuses que praticiennes – la mise en dialogue, d'une part, de leurs valeurs, des finalités de leur activité, des caractéristiques de l'organisation socio- et politico-culturelle de leur champ (par exemple en éducation) et, d'autre part, de leur rôle dans la structuration de leur pratique professionnelle. Ce type de recherche peut donc avoir une visée politique (Van der Maren, 1995), en suscitant chez les personnes participantes un processus de conscientisation des inégalités (Freire, 1968/2021) au cours duquel elles se questionnent sur leur situation ou celle des bénéficiaires de leur activité de travail et constatent le besoin « de se politiser ou de

contribuer à la politisation de l'enjeu » (Goyer, 2019, p. 115), et d'agir concrètement pour transformer certaines structures ou organisations à la source des inégalités.

Cette nécessité d'action *par et avec* les personnes participantes au cours même de la recherche et l'exigence d'une réflexion critique sur cette action montrent à quel point sont pertinentes les diverses formes de recherches qualitatives visant à provoquer le changement chez les acteurs, dans les organisations et au sein des gouvernements, dont font partie, en l'occurrence, les recherches à visées transformatrices et émancipatrices. Toutes les personnes impliquées dans de telles recherches œuvrent dans ces cas à la transformation des conditions sociales en jeu et au développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (Stetsenko, 2016). Or, ce travail de transformation – qui peut exiger un engagement prolongé sur un ou des terrains de recherche – peut aussi être parsemé de difficultés dans le contexte actuel de production de la recherche, caractérisé dans plusieurs disciplines par des pressions pour une productivité à court terme. La tâche des personnes chercheuses en contexte universitaire s'en trouve de facto teintée, et la pertinence scientifique de leurs travaux et de leurs engagements, dans leur visée sociopolitique, souvent remise en cause.

Dans le cadre de ce numéro, nous souhaitons interroger les conditions par lesquelles la contribution à une recherche qualitative peut soutenir le pouvoir d'agir des personnes participantes et, à contrario, identifier les contextes où ces types de recherches risquent de reproduire, chez ces personnes, des situations d'injustice liées au pouvoir (Le Bossé, 2016). Plus largement, nous voulons comprendre les conditions par lesquelles le recours à des méthodologies de recherche à visées transformatrices permet de faire face à des enjeux contemporains comme les injustices sociales ou la crise climatique. Nous convoquerons ainsi des travaux mobilisant ces orientations méthodologiques pour comprendre l'activité de personnes ou de groupes (Dionne et al., 2017), leur activité de travail (Kostulski, 2010; Saujat & Félix, 2018) ou l'activité transformatrice au sein de mouvements sociaux (Stetsenko, 2016) et chercherons à mettre en dialogue, dans une perspective multidisciplinaire, ces différentes échelles de recherches à visées transformatrices.

Cette édition de *Recherches qualitatives* permet donc d'aborder des questions épistémologiques et méthodologiques en relation avec la recherche qualitative à visées transformatrices et émancipatrices. Au fil des ans, les personnes chercheuses s'inscrivant dans cette perspective ont su redéfinir non seulement leur rapport à la production de connaissances et aux concepts fondateurs, mais aussi rendre légitime et essentielle leur relation avec les partenaires, qu'il s'agisse de personnes praticiennes ou citoyennes, rattachées tant à des organismes universitaires qu'à des milieux sociaux diversifiés (groupes d'action communautaire, populations marginalisées, etc.). Les articles de ce numéro s'inscrivent résolument dans cette voie et représentent une pluralité de disciplines de recherche au sein desquelles s'est forgée la tradition

(Baribeau, 2016) des recherches à visées transformatrices et émancipatrices : on y retrouve des écrits en éducation, en santé, en sociologie et en psychologie, en service social et en orientation professionnelle. Il se dégage également des textes rassemblés une diversité de méthodologies aux visées transformatrices ou émancipatrices comme la recherche-action, la recherche-action participative, la recherche collaborative, la recherche-intervention, la recherche participative, la recherche ethnographique, la recherche évaluative de programmes d'intervention sociale. Au sein de celles-ci, des méthodes variées sont mobilisées pour susciter le dialogue, la conscientisation et l'action : la photovoix, les forums citoyens, l'autoconfrontation, l'instruction au sosie, le recours aux entretiens de groupes ou individuels, etc. En outre, les articles du numéro peuvent être considérés sous différents angles euristiques, décrits ci-après.

Enjeux épistémiques de la recherche à visées transformatrices et émancipatrices

Sous l'angle épistémique, d'abord, des réflexions sont structurées pour améliorer la reconnaissance de la valeur des savoirs de populations historiquement discriminées dans le processus de conception et de réalisation des recherches qualitatives. Plus spécifiquement, **Johanne Jean-Pierre** et **Tya Collins** considèrent trois axes d'action et proposent

- 1) de mobiliser le corpus d'intellectuelles et intellectuels noirs et des théories sociocritiques lors de la conception d'un projet de recherche;
- 2) de pratiquer la réflexivité de la conception d'un projet de recherche jusqu'à la dissémination des résultats;
- 3) de reconnaître la pertinence d'intégrer la pluralité des savoirs des communautés noires (p. 13).

Louise Bélanger, Denis Bourque et **Lucie Lemelin** visent également, par leur recherche-action, à reconnaître le savoir des personnes âgées et à développer le pouvoir d'agir de communautés en lien avec les services de soutien à domicile. Leurs résultats montrent des défis associés à la complexité des solutions pensées par les personnes participantes et des enjeux de constance dans la participation. D'autres personnes autrices analysent la nature des tensions, sur le plan des savoirs, entre l'autonomie et les ressources des personnes participantes et l'expertise provenant des membres du groupe de recherche. Dans leur article, par exemple, **Monica Aceti, Petros Tsantoulis, Pierre O. Chappuis, Samia Hurst-Majno** et **Claudine Burton-Jeangros** s'attardent à une initiative visant à mettre en dialogue, dans le cadre de forums citoyens, une pluralité de savoirs. Les personnes engagées dans ces forums délibératifs sont mises en présence de spécialistes provenant de divers horizons disciplinaires, et les groupes sont invités à échanger des idées concernant les avancées en génétique et leur influence sur le traitement de cancers. Les données soulignent les prises de conscience et les réflexions collectives générées durant les forums; celles-ci

font avancer les réflexions autour des questions débattues, et ce, tant chez les spécialistes que chez les personnes citoyennes.

Réfléchir et agir sur des situations d'inégalités : le rôle de la recherche et des méthodes

En abordant les recherches sous l'angle des populations qu'elles impliquent ou visent, des situations d'inégalités, de vulnérabilité ou de précarité sont mises en évidence par les personnes autrices. Les méthodes mises en œuvre engagent la prise de parole, la réflexion et l'action, à la fois *sur* et *dans* ces situations. Ces populations sont de générations variées : enfance, adolescence, âge adulte, troisième et quatrième âges. S'appuyant d'une part sur une RA participative pour les jeunes, **Vicky Lafantaisie, Sarah Tourigny** et **Mélissa David** souhaitent mettre l'enfant au centre de leur recherche afin de bien entendre sa voix et que celle-ci soit vecteur de changement. C'est aussi une approche qui permet d'éviter de reproduire les inégalités et les relations de pouvoir entre adultes et enfants et qui reconnaît 1) que les savoirs expérientiels des enfants sont légitimes et pertinents, et 2) que la relation enfant-chercheuses est possible et importante. Des dispositifs relationnels et méthodologiques (dessins, vidéos, mises en situation) sont proposés afin de donner une voix aux enfants et de soutenir celle-ci de la meilleure façon possible. Les autrices explorent la complexité de mener une RA participative auprès de jeunes de même que les ajustements qu'elles doivent apporter dans la conduite de la recherche. D'autre part, **Maud Pellerin, Sylvie Hamel, Andrée-Anne Lepage, Jean Montambeault, Chantal Chicoine** et **Carl Lacharité** ont mobilisé le dispositif de la photovoix pour amener des familles vivant en contexte de pauvreté à exposer leur participation à un programme de soutien, à exprimer le sens de cette participation et à partager avec d'autres leur processus de transformation au cours dudit programme. Avec un regard contrasté, **Anne-Marie Tougas, Julie Christine Cotton** et **Rémi Paré-Beauchemin** proposent une analyse critique de la visée émancipatrice de cette méthode de la photovoix pour des jeunes en situation de vulnérabilité. Les personnes autrices montrent, à partir de deux recherches, les défis rencontrés par les personnes chercheuses qui ont le souci de contribuer à soutenir la transformation des situations délétères pour les personnes et les collectifs, tout autant que de produire des connaissances sur les processus aboutissant ou non à ces transformations.

Certains articles du présent numéro s'articulent autour de méthodologies ou de méthodes permettant de discuter l'activité de personnes qui interviennent notamment auprès de populations en situation de vulnérabilité. Afin d'établir les rapports le plus égalitaires et respectueux possible dans un contexte de recherche collaborative et pour permettre l'émergence des savoirs tacites des personnes participantes, **Catherine Bélanger Sabourin** et **Joëlle Morrisette** ont introduit le dispositif de « la voix des absentes et absents ». Un tel dispositif a généré, chez les travailleuses sociales (TS)

participantes à la recherche, des prises de conscience qualifiées d'importantes, car un tel dispositif fait remonter à la surface les représentations que les TS ont des populations vulnérables avec lesquelles elles travaillent. Ces prises de conscience constituent un premier pas vers la remise en question de certaines représentations et mènent éventuellement à des transformations à l'échelle de leur travail.

Interaction avec le terrain, modification du rôle des acteurs et implications sociales et scientifiques

À un troisième et dernier niveau d'analyse, sur le plan de la collaboration avec les milieux, l'activité de recherche à visées transformatrices et émancipatrices requiert généralement un engagement prolongé sur le terrain et peut s'appuyer sur une conception dialectique des acteurs et des situations sociales que ces acteurs souhaitent transformer (Dionne & Jornet, 2019). Il s'agit alors, pour toutes les personnes impliquées dans de telles recherches, de travailler à la transformation des conditions sociales en jeu et au développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (Stetsenko, 2016). En ce sens, **Roxane Meilleur** présente une analyse fine des défis que pose l'implantation d'une recherche à visées transformatrices et émancipatrices, et ce, particulièrement dans sa position précaire d'étudiante-chercheuse. Elle analyse les tensions entre les visées émancipatrices de la recherche et les enjeux et les attentes de partenaires œuvrant au sein d'un regroupement communautaire consacré au logement social. La chercheuse propose un regard réflexif sur son parcours en termes de coopération en contexte d'interaction professionnelle.

Dans le cadre de son projet doctoral, **Emanuel Guay** s'engage également auprès de deux organisations dédiées à soutenir l'accès au logement pour les ménages à faible revenu. Les personnes composant ces ménages ressentent une certaine méfiance par rapport à la recherche, car plusieurs personnes chercheuses ont déjà fait des interventions sans que leur condition change. L'auteur, en tant qu'acteur engagé, susceptible de faciliter certains processus et de contribuer à la mise en œuvre de stratégies d'action transformatrices, interroge dans ce contexte la tradition de la recherche à visées émancipatrices à partir de la notion « d'ethnographie suffisamment bonne », discutant ainsi le rôle des personnes chercheuses dans cette tradition, les compromis auxquels elles doivent consentir et l'ouverture dont elles doivent faire preuve sur le plan des rôles et de la disponibilité. Pour approfondir les implications de cet engagement prolongé sur un terrain de recherche, **Yamina Abidli**, **Vincent Dubois** et **Céline Mahieu** discutent de la posture de thèse de la première autrice – qu'elle qualifie d'embarquée – pour susciter une transformation au regard de la participation des personnes patientes aux décisions qui les concernent dans un établissement de santé mentale. En mobilisant une méthode d'analyse en groupe, elle dégage des épreuves, notamment relationnelles, vécues dans son processus doctoral pour créer des conditions propices aux visées transformatrices et émancipatrices de sa recherche.

Des échelles variées de transformation et d'émancipation

Les échelles de la transformation ou de l'émancipation visée varient également selon les articles que nous avons colligés. Certaines méthodes, comme la méthode trajectoire présentée par **Catherine Loisy**, visent plus spécifiquement les prises de conscience et l'action à l'échelle subjective. Bien que cette action soit pensée dans une dialectique avec le monde culturel-historique, l'échelle de transformation visée est subjective, et la recherche peut stimuler la transformation du rapport des personnes à elles-mêmes, à leur activité de travail et à leur trajectoire professionnelle. La recherche de **Céline Gravel** se situe également à cette échelle de transformation subjective, bien que ce ne fût pas son intention de départ, et vise à soutenir le développement du pouvoir d'agir de personnes enseignantes dans leur travail. Par ailleurs, dans les articles mobilisant la clinique de l'activité (celui de **Patricia Dionne, Amélie Sandoval et Katia Kostulski** et celui de **Sylvie Moussay et Eric Flavier**), la transformation visée est celle du travail d'un collectif de métier. Cette transformation touche les sujets et les collectifs qui, par les méthodes utilisées comme l'autoconfrontation et l'instruction au sosie, confrontent différentes façons d'agir, de penser et de ressentir le travail, ce qui peut ouvrir progressivement au développement de leur pouvoir d'agir sur leur travail et même à la mise en œuvre de nouveaux instruments visant à agir au niveau de l'organisation (Dionne et al.). La recherche-action menée par **Thierry Bouchetal, Hélène Crocé-Spinelli, Marc Guignard et Monica Gather Thurler** vise également une transformation à l'échelle de l'organisation. Dans le cadre de cette RA, des prises de conscience sont faites à propos de la question de l'évaluation institutionnelle et de ses enjeux; des compétences d'autoévaluation sont en voie d'être développées. En ce sens, la RA a permis aux groupes participants de définir les changements souhaités et de décider de moyens d'action permettant d'aller dans le sens de ceux-ci. Des structures organisationnelles sont au final mises en place pour soutenir ces moyens d'action.

La recherche-action d'**Elisabeth Greissler, Naïma Bentayeb, Eduardo González Castillo, Isabelle Morissette et Émilie Marineau** vise une transformation à l'échelle de la communauté par l'évaluation en vue de la pérennisation d'un projet pour des jeunes en situation de vulnérabilité. Les personnes autrices discutent des conditions favorisant les processus d'émancipation à l'échelle d'un projet communautaire et elles en arrivent à la conclusion qu'une RA qui respecte le milieu en est une où des compromis sont faits tout au long de la démarche entre les critères de rigueur de la recherche et les besoins de résultats du milieu. Il s'agit aussi d'une démarche qui lie l'évaluation continue et les décisions pertinentes à prendre pour assurer la pérennisation du projet. C'est finalement une démarche au cours de laquelle l'équipe de recherche adapte le langage scientifique aux modes de communication du milieu avec lequel elle s'implique et se préoccupe de manière constante d'un partage équitable du pouvoir. Ainsi, le vouloir agir et le pouvoir d'agir constituent des vecteurs

importants dans le processus d'émancipation, et Greissler et al. montrent comment le souhait d'émancipation et la recherche de pérennisation sont des processus en constante redéfinition au cours de la recherche. Cette échelle de transformation (la communauté) était également visée par l'étude de Pellerin et al., présentée en amont.

Une lecture transversale de ce numéro nous mène ainsi à poser l'hypothèse que les échelles de transformation aident à distinguer la recherche à visées transformatrices et émancipatrices – qui cible une transformation des structures créant les inégalités sociales, y compris les inégalités épistémiques – de la recherche à visées transformatrices qui cible la transformation, par exemple, d'une personne, du travail ou d'un collectif de personnes, sans explicitement chercher à agir sur les structures d'iniquité ni à s'actualiser auprès de populations en situation de vulnérabilité.

Pérennisation de la transformation : un défi persistant

Si les recherches présentées montrent dans plusieurs cas des retombées importantes pour les personnes, les familles, les organisations et les communautés participantes, la complexité et les exigences qu'elles suscitent sont soulevées dans plusieurs articles. La recherche qualitative à visées transformatrices et émancipatrices mobilise en effet des approches théoriques et méthodologiques complexes, exige un engagement dans la durée et une disponibilité des acteurs du terrain et des personnes chercheuses. Elle requiert la considération profonde de la valeur des personnes et de leur parole, la flexibilité et des connaissances fines des méthodes et du milieu. Elle peut générer une redéfinition de l'expertise de la personne chercheuse. De même, les objectifs de transformation poursuivis peuvent être perçus différemment par les acteurs et les personnes chercheuses, entraînant leur renégociation tout au long du projet. Un autre enjeu majeur qui ressort de l'analyse des articles relève de la difficulté associée à la pérennisation des transformations effectuées. Cette dernière – loin d'être acquise – semble une concertation durable dans le milieu ciblé. Or, les conditions optimales de cette concertation sont spécifiques à chacun des terrains de recherche et sont parfois difficiles à structurer de manière à assurer leur durabilité une fois la recherche terminée. Par ailleurs, documenter cette pérennité implique un suivi processuel ou longitudinal pour apprécier, tout d'abord, l'apport des résultats de la recherche qualitative à visées transformatrices et émancipatrices à la compréhension et à la transformation de la problématique ciblée et, par ricochet, à l'ouverture de nouvelles problématiques. Cette recherche peut également être considérée comme féconde (Proulx, 2019) si elle génère de nouvelles perspectives et l'exploration de nouveaux dispositifs de collecte de données. Les retombées à long terme relèvent ainsi tant du plan méthodologique que du plan sociopolitique.

Enfin, ce numéro montre l'important rôle social et scientifique de la recherche et des personnes qui y contribuent, dont les personnes chercheuses qui, comme le souligne Élias (1983/1993), ne sont jamais coupées du contexte social dans lequel elles

évoluent. Ainsi, la recherche qualitative à visées transformatrices et émancipatrices, plus spécifiquement, met en lumière les relations étroites entre la recherche et les dimensions politiques, marquées par les lieux de prises de décisions collectives. Un bref survol historique a montré qu'au fil du temps, ce type d'activités de recherche a suscité certes de l'intérêt, mais aussi de la controverse, particulièrement en ce qui a trait, comme le souligne Anadòn (2013), au rôle de la personne chercheuse, à son engagement dans le changement et aux visées mêmes de toute recherche scientifique. Les propos de la chercheuse ouvrent une voie de réflexion :

[la personne chercheuse] s'engage dans une double intentionnalité : produire des connaissances et s'impliquer dans les luttes sociales qui revendiquent une société plus juste et égalitaire. Cette double intentionnalité s'accompagne d'une double exigence : les connaissances produites doivent être significatives et signifiantes pour les personnes et les organisations et ces connaissances doivent jouer leur fonction critique en stimulant la participation individuelle et collective et en se constituant en fondement du changement social (p. 7).

Cette double intentionnalité engage les personnes chercheuses entreprenant des recherches qualitatives à visées transformatrices et émancipatrices dans des réflexions et des actions qui amènent à concilier les aspects éthiques, épistémiques et critiques de leur travail. Elle les invite à penser leur contribution et leur engagement à la modification des situations sociales actuelles – parfois porteuses d'injustices – comme un moyen de contribuer à la création d'un futur souhaité par les acteurs concernés. Elle suppose également un regard critique sur ses propres pratiques, sur les visées de changement non atteintes et sur les conditions nécessaires pour mener des actions et produire des connaissances qui s'avèreront signifiantes pour les personnes, les organisations et les communautés impliquées dans les recherches.

Références

- Anadòn, M. (2013). La recherche sociale et l'engagement du chercheur qualitatif : défis du présent. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (14), 5-14.
- Baribeau, C. (2016). Pratiques de rédaction du discours sur la méthode : entrer dans la « boîte noire » du qualitatif. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (20), 580-593.
- Dionne, P., & Jornet, A. (2019). Conceiving work as an activity in work psychology: Epistemological underpinnings of cultural-historical activity theory. Dans P. F. Bendassolli (Éd.), *Culture, work and psychology: Invitations to dialogue* (pp. 37-57). Charlotte, NC : Information Age Publishing.

- Dionne, P., Saussez, F., & Bourdon, S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 46(3), 1-17.
- Élias, N. (1993). *Engagement et distanciation* (trad. M. Hulin). Paris : Fayard. (Ouvrage original publié en 1983).
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Montréal : Éditions de la rue Dorion. (Ouvrage original publié en 1968).
- Gélineau, L., Dufour, É., & Bélisle, M. (2012). Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre de savoirs. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (13), 35-54.
- Goyer, R. (2019). Positionnements éthique et politique en recherche auprès de personnes vulnérables : le cas d'une recherche auprès de locataires vivant des problèmes de salubrité. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (23), 114-127.
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (4^e éd., pp. 235-267). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London : Routledge Falmer.
- Kostulski, K. (2010). Quelles connaissances pour l'action en clinique du travail? Une contribution à la question des rapports entre les actions de transformation et la production de connaissances en clinique du travail. Dans Y. Clot, & D. Lhuillier (Éds), *Agir en clinique du travail* (pp. 27-38). Paris : ÉRÈS.
- Le Bossé, Y. (2016). *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (Tome 2) : Aspects pratiques*. Québec : Éditions ARDIS.
- Mayer, R. (1992). K. Lewin et la recherche-action au Québec. *Recherches qualitatives*, 7, 67-82.
- Noffke, S. (2002). Action research: Towards the next generation. Dans C. Day, J. Elliott, B. Somekh, & R. Winter (Éds), *Theory and practice in action research: Some international perspectives* (pp. 13-26). Oxford : Symposium Books.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70.
- Saujat, F., & Félix, C. (2018). Activité enseignante à l'état naissant du développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique. *Phronesis*, 2(7), 4-14.

- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadòn, & M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Stetsenko, A. (2016). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Emancipatory action research for organisational change and management development. Dans O. Zuber-Skerritt (Éd.), *New directions in action research* (pp. 83-105). London : Falmer Press.

Patricia Dionne est professeure agrégée au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, où elle a obtenu son doctorat en éducation. Dans ses recherches-interventions, elle s'intéresse selon une perspective culturelle-historique et clinique à l'intervention en orientation, particulièrement en groupe. Ses travaux s'intéressent à l'activité des groupes (sous l'angle des personnes intervenantes et participantes), aux instruments langagiers qui y sont mobilisés de même qu'à l'apprentissage et au développement suscités par la participation à ces groupes. Les méthodologies qualitatives qu'elle mobilise s'inscrivent dans une visée transformatrice et émancipatrice.

Colette Baribeau est professeure titulaire retraitée. Elle a enseigné à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) au Département des sciences de l'éducation (méthodologie qualitative et didactique du français). Détentrice d'une maîtrise en littérature (McGill), d'une maîtrise en éducation (UQTR) et d'un doctorat en éducation (U. de Montréal), ses contributions ont trait à diverses thématiques de recherche en didactique de la langue maternelle. Elle a fait partie de nombreux comités scientifiques, dont celui sur le dictionnaire du français standard au Québec (USITO). À la retraite depuis 2003, elle est toujours activement engagée dans l'ARQ et est responsable de la collection Hors-série « Les Actes ». Elle agit comme consultante auprès de divers groupes et organismes de recherche.

Lorraine Savoie-Zajc est professeure émérite de l'Université du Québec en Outaouais. Elle a enseigné durant plusieurs années au Département des sciences de l'éducation des cours liés à la méthodologie de la recherche qualitative et de la recherche-action. Elle a écrit plusieurs articles et chapitres de livres traitant de questions méthodologiques en lien avec certains modes de collecte de données ainsi que sur les critères de rigueur de recherches de type qualitatif et action.

Pour joindre les autrices :

patricia.dionne@usherbrooke.ca

colette.baribeau@gmail.com

lorraine.savoie-zajc@uqo.ca

Penser une démarche épistémologique afroémancipatrice en recherche qualitative par, pour et avec les communautés noires

Johanne Jean-Pierre, Ph. D.

Université York, Canada

Tya Collins, Chercheuse postdoctorale

Université McGill, Québec, Canada

Résumé

Reconnaissant la longue histoire des revendications de plusieurs générations d'Afro-Canadiens et Afro-Canadiennes et l'urgence d'aborder le racisme anti-Noir, nous proposons trois axes d'actions d'une démarche épistémologique émancipatrice pour informer la conception et la réalisation d'études qualitatives. Nous nous appuyons sur le corpus de chercheurs et chercheuses critiques pour suggérer qu'il est important : 1) de mobiliser le corpus d'intellectuelles et intellectuels noirs et des théories sociocritiques lors de la conception d'un projet de recherche; 2) de pratiquer la réflexivité de la conception d'un projet de recherche jusqu'à la dissémination des résultats; 3) de reconnaître la pertinence d'intégrer la pluralité des savoirs des communautés noires. Nous présentons ces trois axes d'actions tout en sachant que cette liste n'est pas exhaustive. Plutôt, en s'ancrant dans les principes décoloniaux, afrocentriques, antiracistes, féministes et intersectionnels, cette démarche épistémologique consolide la recherche à visées émancipatrices et transformatrices par, pour et avec les populations afrodescendantes.

Mots clés

AFRO-CANADIENS, ÉPISTÉMOLOGIE, FÉMINISME NOIR, MÉTHODES QUALITATIVES, RACISME ANTI-NOIR

Abstract

Recognizing the long history of claims by several generations of African-Canadians and the urgency of dealing with anti-Black racism, we are proposing three focuses of action for an emancipating epistemological process that will inform the design and execution of qualitative studies. We based ourselves on the corpus of critical researchers to suggest the importance of: 1) mobilizing the corpus of Black intellectuals and socio-critical theories when designing a research project; 2) practicing reflexivity in the design of a research project right up to

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 13-34.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

distribution of the results; 3) recognizing that it is appropriate to integrate the plurality of project knowledges belonging to Black communities. We present these three focuses of action in full awareness that they do not constitute an exhaustive list. Rather, by anchoring this epistemological process in principles of decolonization, Afro-centricity, antiracism, feminism and intersectionality, we will consolidate the research and its emancipatory and transformative goals by, for and with Afrodescendant populations.

Keywords

AFRICAN-CANADIANS, EPISTEMOLOGY, BLACK FEMINISM, QUALITATIVE METHODS, ANTI-BLACK RACISM

Introduction

Dans le cadre de ce numéro thématique de la Revue, cet article présente des pratiques d'ordre épistémologique qui devraient sous-tendre les enquêtes qualitatives visant à lutter contre le racisme anti-Noir et à favoriser le bien-être des communautés noires avec, pour et par les personnes afrodescendantes. Alors que la Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine bat son plein, le rapport du Conseil des droits de l'homme des Nations Unies indique que le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'afrophobie sont des problèmes sociaux qui affectent le bien-être et le développement des communautés afro-canadiennes (Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, 2017). Ce rapport comporte de multiples recommandations relatives aux droits de la personne des Afro-Canadiens et Afro-Canadiennes dans les domaines de la justice, de l'éducation, de la protection de l'enfance, de la santé, de l'immigration et du marché de l'emploi (Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, 2017). De plus, le décès de l'Afro-Américaine Breonna Taylor (13 mars 2020) et de l'Afro-Américain George Floyd (25 mai 2020) et des Afro-Canadiens et Afro-Canadiennes D'Andre Campbell (6 avril 2020), Regis Korchinski-Paquet (27 mai 2020) et Jean René Junior Olivier (1^{er} août 2021) lors d'interventions policières ont donné lieu à des mobilisations qui renouvellent les revendications de différents mouvements sociaux pour plus de justice et d'équité raciale. Bref, cette conjoncture fait ressortir la problématique du racisme anti-Noir dans l'espace public et donne l'occasion d'explorer les approches épistémologiques des études qualitatives effectuées sur le terrain avec des communautés noires.

Comment la recherche qualitative peut-elle favoriser les aspirations transformatrices et émancipatrices des diverses communautés noires en faisant la promotion de leur bien-être et en accompagnant leurs luttes contre le racisme anti-Noir. Dans une approche épistémologique sociocritique et antiraciste, nous proposons un ensemble d'actions pour sous-tendre les recherches qualitatives à visées transformatrices et émancipatrices. Nous choisissons de miser sur des actions concrètes plutôt que sur des principes parce que nous souhaitons honorer et parachever ce que plusieurs générations d'Afro-Canadiennes et Afro-Canadiens ont entamé dès le

17^e siècle en résistant entre autres à l'esclavage, aux ségrégations résidentielles et scolaires ainsi qu'au racisme anti-Noir sous toutes ses formes (Cooper, 2007; Flynn, 2018; McLaren, 2004). Il est donc urgent d'agir de manière concrète et nous soutenons qu'une approche épistémologique afroémancipatrice requiert : 1) de prendre appui sur des théories sociocritiques et le corpus d'intellectuelles et intellectuels noirs; 2) de pratiquer la réflexivité dès la conception du projet de recherche et jusqu'à la dissémination des résultats; 3) de reconnaître et d'intégrer la pluralité des savoirs des communautés noires. Cette liste d'actions n'exclut pas d'autres avenues et nous proposons cet article comme un point de départ pour entamer un virage dans la manière dont sont conduites les études qualitatives qui ont pour objectif le changement social auprès des communautés noires. Cet article innove en consolidant trois axes d'action parfois discutés séparément dans différents champs d'études pour proposer un modèle afroémancipateur en recherche qualitative. De plus, nous entamons une réflexion par rapport à un sujet jusque-là peu abordé dans le contexte de la francophonie : la recherche auprès des communautés afrodescendantes (Thésée, 2021). Cet article permet également de souligner qu'alors que certaines chercheuses et certains chercheurs peuvent avoir d'autres objectifs de recherche, la recherche à visée transformatrice ou émancipatrice ne se limite pas à la résolution d'un problème social spécifique ou d'une question de politique publique, mais priorise plutôt un *processus* qui facilite le pouvoir d'agir des populations historiquement exclues. Par conséquent, cet article souligne l'importance d'adopter une approche collaborative non hiérarchisée, de valoriser les contre-récits (*counter-narratives*) des populations noires, et de reconnaître la richesse de leurs savoirs par rapport à la mise en place de solutions.

Nous sommes des chercheuses afrodescendantes qui avons effectué du travail de terrain auprès de diverses communautés noires et nous comptons continuer à apprendre en collaborant avec elles. Nous reconnaissons que notre position de chercheuses nous accorde un privilège et un accès à certaines ressources. Par ailleurs, avec humilité, nous tentons d'être responsables devant les collectivités avec lesquelles nous travaillons en tenant compte de leurs parcours historiques spécifiques, des expériences passées d'exploitation et d'extraction avec des chercheurs et chercheuses universitaires, et en centrant la réciprocité et le développement de relations à long terme (Goodart-Durant et al., 2021). Afin de mieux situer les actions suggérées, nous présentons d'abord un bref portrait des communautés afrodescendantes et du racisme anti-Noir au Canada, pour expliquer ensuite les trois axes suggérés avant de formuler une conclusion.

Le racisme anti-Noir affecte les communautés afrodescendantes plurielles dans plusieurs sphères de la vie quotidienne

La catégorie sociale de la race n'est pas le fait d'une couleur de peau ou d'une différenciation génétique, mais bien le fruit d'une construction sociohistorique et

politique ayant des conséquences symboliques et matérielles dans la vie réelle (Smedley & Smedley, 2005). Depuis l'époque de la colonisation et de la traite esclavagiste transatlantique, le processus de racialisation des Noirs et des Noires s'est constitué entre autres d'images et d'expressions du langage dégradantes et d'études pseudoscientifiques tentant d'inférioriser les Noirs et les Noires pour en justifier la déshumanisation, l'esclavage et le déni des droits civiques, et ce, au profit de l'idéologie de la suprématie blanche (Maynard, 2018; Owusu-Bempah, 2017; Thésée, 2021). Étant des constructions sociales, les processus de racialisation et la hiérarchisation des groupes racisés peuvent varier d'un contexte national ou régional à un autre. Néanmoins, il est important de reconnaître que « les phénomènes sociaux de racialisation sont transnationaux, transculturels et translinguistiques. Ils se déroulent aussi bien dans les contextes anglophones, hispanophones, lusophones et autres que dans les contextes francophones, au Québec, ailleurs au Canada et ailleurs dans la francophonie » (Thésée & Carr, 2014, p. 312).

En 2016, il y avait 1 198 540 individus qui s'identifiaient comme Noirs et qui représentaient 3,5 % de la population canadienne (Statistique Canada, 2019). Certaines communautés noires sont implantées depuis plusieurs générations, comme les Afro-Néo-Écossaises et Afro-Néo-Écossais, alors que d'autres sont issues de vagues d'immigration plus récentes, et il en résulte une diversité d'origine nationale, ethnique, religieuse, linguistique et culturelle (Statistique Canada, 2019). De plus, la majorité des communautés noires vivent en milieu urbain dans les villes de Toronto, Montréal, Ottawa-Gatineau, Oshawa, Edmonton, Calgary et Halifax (Statistique Canada, 2019). Alors que cette population est également plurielle en termes de classe socio-économique, de genre ou de sexualité par exemple, nous soutenons que les citoyennes et citoyens noirs ont en commun une origine ancestrale d'Afrique subsaharienne et le fait d'être affectés par le racisme anti-Noir à un moment ou un autre de leur vie, à petite ou à grande échelle. Le racisme anti-Noir peut être défini comme un racisme basé sur les traits physiques qui, depuis l'époque coloniale, comprend une idéologie, des préjugés, des stéréotypes, des représentations, des lois, des normes et des pratiques qui visent à subordonner spécifiquement les Noires et les Noirs, comme en témoignent l'esclavage et la ségrégation coercitive (Benjamin, 2003; James et al., 2010). Le racisme anti-Noir est une composante d'une hiérarchie de rapports sociaux de pouvoir et persiste aujourd'hui de manières subtile et diverse dans plusieurs sphères de la vie sociale.

Plusieurs études mettent l'accent sur l'intégration des immigrantes et immigrants noirs sans faire de lien avec l'histoire des Noires et des Noirs des générations précédentes de la même juridiction et parfois en portant peu ou pas d'attention aux processus de racialisation du contexte local ou régional. Cependant, jeter un regard sociohistorique sur les processus de racialisation des Noires et des Noirs et le racisme anti-Noir s'avérerait nécessaire pour approfondir et contextualiser l'interprétation et

l'analyse des données qualitatives. Les Noires et les Noirs ont quatre cents ans d'histoire au Canada, mais celle-ci est souvent reléguée aux notes de bas de page et dévalorisée, et par conséquent, demeure inconnue (Este, 2007; Williams, 2013). La propension à minimiser ou à ignorer le racisme anti-Noir se fait souvent en comparant les contextes canadiens et américains et ce contraste perpétuel nuit à l'étude des manifestations diverses du racisme et freine l'introduction de mesures antiracistes efficaces. Malgré l'histoire souvent répétée du chemin de fer clandestin (*underground railroad*), il y a eu des esclaves noires et noirs au Canada avant et après la conquête britannique et le racisme existe également ici (Cooper, 2007; Mullings et al., 2016). La désignation et la première célébration le 1^{er} août 2021 du jour de l'Émancipation permettent d'entamer une prise de conscience à l'échelle nationale du passé esclavagiste du Canada et des contributions des Noires et des Noirs à travers leurs luttes et leurs accomplissements (Patrimoine Canadien, 2021).

Dans le contexte canadien, même après l'émancipation des Noires et des Noirs, leur simple présence dans l'espace public a été et continue d'être contestée par la violence spatiale (*spatial violence*) (Waldron, 2020). La violence spatiale contre les Noires et les Noirs s'est manifestée par la mise en place de la ségrégation coercitive, la destruction et les déplacements forcés des collectivités noires, le profilage racial dans les espaces publics et le racisme environnemental. Les Canadiennes et Canadiens noirs ont connu la ségrégation coercitive sur le plan géographique et scolaire (McLaren, 2004; Williams, 2013). La ségrégation scolaire coercitive a existé et a été combattue par des parents et des porte-parole des communautés noires à travers le pays à partir du 19^e siècle jusque dans les années cinquante (McLaren, 2004; Saney, 1998; Williams, 2013). Dans les Maritimes, la ségrégation résidentielle coercitive a fait en sorte que les communautés historiques afro-néo-écossaises soient situées en périphérie des villes, dotées de peu d'infrastructure et loin des services publics (Nelson, 2011; Sehatzadeh, 2008). La ségrégation résidentielle s'est également accompagnée d'une ségrégation temporelle puisque la présence des Noires et des Noirs dans l'espace public après le coucher du soleil était interdite (Saney, 1998; Williams, 2013). La communauté d'Africville a été complètement détruite sans tenir compte des perspectives des résidentes et résidents forcés de déménager et elle est un exemple emblématique de la destruction et des déplacements de communautés historiques multigénérationnelles noires (Nelson, 2011; Remes, 2018). Une autre manifestation de la violence spatiale est le racisme environnemental que l'on constate avec le dépôt de déchets toxiques abandonnés dans l'arrière-cour de plusieurs communautés autochtones et noires en Nouvelle-Écosse sans consulter ou obtenir le consentement des résidents et résidentes (Waldron, 2018). En conséquence de ces déversements nocifs, ces communautés subissent encore aujourd'hui les conséquences néfastes pour leur santé et leur bien-être et luttent pour obtenir une forme de justice environnementale. De plus, le profilage racial, la profération d'épithètes racistes et l'usage excessif de la violence des

représentants et représentantes des forces de l'ordre sont des problèmes qui persistent dans la communauté afro-néo-écossaise et dans d'autres communautés afro-canadiennes (Bundy, 2019; Maynard, 2018; Wortley, 2019).

En fait, bien que l'esclavage et les lois ségrégationnistes n'existent plus, le racisme anti-Noir persiste et se manifeste de différentes manières sur le plan national. Les problématiques de discrimination raciale à l'embauche et de conditions de travail différenciées perdurent depuis des décennies (Austin, 2010; Calliste, 1995; Flynn, 2018). Même aujourd'hui, les immigrantes et immigrants noirs continuent de faire face à des défis de taille, incluant la non-reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger (Madibbo, 2014). En effet, Sall (2020) suggère qu'en Acadie, le discours d'intégration et d'accueil des immigrants et immigrantes peut occulter les rapports sociaux asymétriques basés sur le marqueur racial et les défis additionnels auxquels font face les immigrantes et immigrants noirs sur le marché de l'emploi. Les problématiques à l'échelle nationale telles que le profilage racial, l'utilisation excessive de la violence par les forces de l'ordre et la surreprésentation des Noires et des Noirs parmi la population carcérale ne peuvent être abordées efficacement qu'en analysant spécifiquement les données concernant les populations noires (Bernard & Smith, 2018; Bundy, 2019; Maynard, 2018; Williams, 2013). Par exemple, on constate qu'en Ontario, les jeunes contrevenantes et contrevenants noirs sont moins susceptibles de bénéficier des programmes de diversion ou de mesures restauratrices, même lorsqu'ils ont commis les mêmes infractions que leurs homologues d'autres groupes raciaux (Samuels-Wortley, 2019). Alors que les Noires et les Noirs continuent d'être perçus comme des instigatrices et investigateurs de crimes, on fait abstraction du fait que le premier motif des crimes haineux au pays est l'appartenance à un groupe racial ou ethnique et qu'entre 2010 et 2018 les Noires et les Noirs constituaient le groupe racisé le plus affecté par les crimes haineux rapportés à la police (Moreau, 2020). En éducation, des enjeux persistent tels que le racisme, le manque de contenu culturellement pertinent, ou encore le regard déficitaire que l'on porte sur les élèves et les familles noires (Jean-Pierre, 2021; Livingstone et al., 2014; Thésée & Carr, 2016). De plus, les Noires et les Noirs font également face au racisme anti-Noires et anti-Noirs dans le système de la santé (Agence de la santé publique du Canada, 2020). Les problématiques actuelles citées illustrent les limites des études de phénomènes sociaux à partir des catégories « minorités visibles », « immigrantes et immigrants », « minorités ethno-culturelles » ou « personnes racisées » parce qu'elles ne permettent pas de constater les disparités existantes entre divers groupes racisés et de capter le caractère singulier du racisme anti-Noirs et anti-Noires (Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, 2017, p. 17; Thésée & Carr, 2016). D'ailleurs, plusieurs chercheuses et chercheurs et spécialistes suggèrent depuis des années que la collecte de données désagrégées par les autorités publiques s'avère nécessaire pour identifier les

écarts et les disparités afin de les rectifier (Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, 2017; Jean-Pierre & Collins, 2020; Millar & Owusu-Bempah, 2011).

Mobiliser des théories critiques intersectionnelles et du corpus d'intellectuelles et intellectuels noirs

Une approche méthodologique émancipatrice sous-tend une rupture vis-à-vis l'héritage colonial de la recherche visant à produire des connaissances à propos de « l'autre » dans une hiérarchie raciale où les Noires et les Noirs sont positionnés comme objets de recherche et subordonnés (Dei, 2017; Denzin et al., 2008). Il s'agit de contrer cet héritage de racisme scientifique (Thésée, 2021), de dévoiler l'influence du contexte sociohistorique et de transformer les réalités qui entravent le développement, le bien-être et les droits à l'égalité des communautés noires comme le prescrit la Charte canadienne des droits et libertés. À la lumière du caractère pluriel des communautés noires mis en évidence plus haut, on ne peut pas faire l'économie des théories qui s'inscrivent dans une perspective intersectionnelle parmi les recherches concernant les Noires et les Noirs. Ainsi, parmi les nombreuses théories critiques, nous proposons comme outils la théorie décoloniale et l'afrocentrisme, la théorie antiraciste critique et la théorie féministe noire, qui s'inscrivent toutes dans une perspective intersectionnelle, c'est-à-dire qu'elles appréhendent « la réalité sociale des femmes et des hommes, ainsi que les dynamiques sociales, culturelles, économiques et politiques qui s'y rattachent comme étant *multiples* et déterminées *simultanément* et de façon *interactive* par plusieurs *axes d'organisation sociale* significatifs » [italiques de l'auteure] (Stasiulis, 1999, p. 345).

La théorie décoloniale et l'afrocentrisme

Pour les théoriciennes et théoriciens décoloniaux, c'est le projet colonial qui a donné naissance au racisme anti-Noir qui perdure jusqu'aujourd'hui à travers le monde. Ceci a été accompli à travers la traite d'êtres humains africains, suivi d'une conception d'identités et de représentations raciales fictives qui a permis aux empires européens de se supérioriser en tant que Blancs et de dégrader et déshumaniser les Noires et les Noirs dans presque tous les aspects de la vie, tels que la spiritualité, la santé, l'environnement, l'économie, et notamment sur les plans du pouvoir et du savoir scientifique (Thésée, 2021; Wynter, 2003). La théorie décoloniale cherche donc à exposer et à démonter cette monopolisation des savoirs enchâssant l'individualisme, l'universalisme, l'objectivisme, la marchandisation, la compétition et la dévalorisation de l'altérité dans la culture des institutions académiques et sociales. Par exemple, Tuck et Yang (2014) suggèrent que bien que la démarche d'enquête fasse partie intégrante des activités de la chercheuse ou du chercheur, elle constitue souvent une forme d'intrusion qui s'apparente à une extension du projet colonial en matière de production de connaissances et de marchandisation de la souffrance. Une approche décoloniale propose une prise de conscience de ces pratiques néfastes contraires à l'éthique, ainsi

que l'adoption de stratégies centrées sur les rapports de pouvoir et de domination interpersonnels, sociaux et institutionnels plutôt que sur le vécu douloureux des groupes minorisés. De même, l'héritage du colonialisme et son lien avec la surreprésentation des enfants noirs dans le système de protection de la jeunesse ont incité un appel à la décolonisation des programmes de formation en travail social (Hackett, 2019; Johnstone, 2018). Une approche décoloniale comporterait l'historicisation, la dépathologisation et l'analyse des rapports de pouvoir qui influencent les expériences des communautés noires et mettrait en évidence le lien entre un regard colonial et la séparation sanctionnée par l'État de plusieurs familles noires (Hackett, 2019). Une approche décoloniale valorise et mise sur les savoirs, les connaissances et les capacités d'adaptation des familles afrodescendantes afin d'humaniser leurs expériences et leurs réalités (Hackett, 2019).

L'héritage colonial engendre le phénomène du « complexe du sauveur blanc » (ou *white saviour complex*), qui mène à concevoir la recherche dans une attitude missionnaire, humaniste et empreinte de bonnes intentions qui éclipse souvent le fait que l'on minimise l'agentivité, l'autonomie, les capacités et les savoirs des communautés racisées, comme les diasporas noires, dans le processus de recherche (Straubhaar, 2015). En contraste, une approche décolonisatrice comme envisagée par plusieurs chercheuses et chercheurs comprend la théorie afrocentrique qui vise à développer « une compréhension et un rapprochement en acceptant l'agentivité de la personne africaine comme unité d'analyse de base des situations sociales impliquant les personnes afrodescendantes » (Asante, 2000, p. 50). Cette théorie suggère que l'autodétermination et l'autogouvernance doivent incorporer les théories et les philosophies de l'Afrique et des diasporas noires. Il y a quatre dimensions importantes de l'afrocentricité : une interconnexion entre tous les êtres, la nature et le cosmos, la spiritualité, l'importance de l'identité collective et la reconnaissance des dimensions affectives du vécu (Este & Bernard, 2003). Mazama (2001) suggère que les Noires et les Noirs doivent exercer leur agentivité en orientant et en pilotant les solutions qui s'imposent aux problèmes sociaux, politiques et économiques actuels. La recherche décolonisatrice cherche donc à mettre de l'avant le bien-être et l'égalité de tous les êtres humains en soulignant la nécessité de décoloniser les approches de recherche pour y parvenir. La théorie afrocentrique offre une voie qui restaure et valorise les connaissances des communautés noires qui ont été délégitimées historiquement, tout en se centrant sur des savoirs pluriels et non oppressifs.

La théorie antiraciste critique

La théorie antiraciste critique s'appuie sur les théories décoloniales et anticoloniales dans le but de transformer les attitudes et les pratiques institutionnelles et sociales tout en contribuant à la création d'une société socialement juste et démocratique. En misant sur le contexte sociohistorique, l'intersectionnalité, la problématique du postracialisme

et l'importance de la voix des personnes racisées, elle analyse la production et la transmission du racisme dans ses diverses formes et contextes (Calliste & Dei, 2000; Dei, 1996). Cette approche permet de comprendre comment les victimes du racisme sont affectées par les représentations, les discours et les stéréotypes en lien avec les hiérarchies raciales et comment les contrecarrer. Le racisme et la différence sociale sont plus étroitement liés à des questions de pouvoir et d'équité qu'à des questions de culture et de diversité (Dei, 2013; Thésée & Carr, 2016). C'est donc une réplique à la notion que le racisme est un phénomène du passé, que nous sommes au sein d'une société indifférente à la couleur de la peau et que l'identité raciale n'aurait plus d'effet significatif sur l'égalité des chances des individus. De plus, certaines théoriciennes et certains théoriciens antiracistes soulignent la spécificité du racisme anti-Noir qui se distingue d'autres formes de racisme par l'impossibilité de s'y soustraire en raison de l'hypervisibilité et de la déshumanisation perpétuelle des Noires et des Noirs (Dei, 2013; Owusu-Bempah, 2017; Thésée & Carr, 2016). Sous cet éclairage, toute posture daltonienne des rapports sociaux qui se base sur le soi-disant caractère égalitaire et harmonisant du multiculturalisme ou de l'interculturalisme est dénoncée comme constitutive du racisme anti-Noir. L'indifférence aux rapports inégalitaires basés sur le marqueur racial soutient le maintien et la reproduction de la blanchitude (*whiteness*) comme référent universel et normatif ainsi que l'illusion de l'équivalence de tous les racismes, tout en occultant ou en niant les spécificités liées au statut social précaire des Noires et des Noirs (Howard & James, 2019).

En éducation, la théorie antiraciste critique problématise la marginalisation des Noires et des Noirs. L'invalidation et l'exclusion de leurs connaissances, de leurs expériences et de leurs visions du monde ont des conséquences défavorables pour les enfants noirs qui évoluent dans le système scolaire (Dei, 2013; Ibrahim & Abdi, 2016). Thésée et Carr ont mobilisé la théorie antiraciste critique pour problématiser l'expérience scolaire des élèves québécois d'afrodescendance souvent appréhendée sous un angle interculturel. Ces chercheuses et chercheurs proposent une résistance épistémologique qui permettrait de s'éloigner d'une analyse qui inscrit ces élèves « dans des statuts d'immigrants de n-ième génération en contexte d'acculturation » (2016, p. 2) pour plutôt évoluer vers une méthode qui tient compte du contexte de racialisation et par conséquent l'historique colonial et la spécificité du statut des Noires et Noirs en tension avec l'interculturalisme. De même, à la lumière des effets néfastes du racisme sur la santé physique et mentale des individus et des communautés noires, des professionnels et professionnelles de la santé ont entrepris des démarches antiracistes pour faire des recommandations sur la prise en charge des patientes et patients noirs dans les pays occidentaux. Ces démarches comprennent la reconnaissance des problèmes raciaux, une approche humaniste à l'administration des médicaments ainsi qu'une évaluation et un traitement adaptés aux besoins réels et spécifiques des personnes noires (Cénat, 2020). Bref, la théorie antiraciste critique

promeut un processus de décolonisation à travers la reconnaissance et la confrontation du racisme anti-Noir et la création d'une nouvelle compréhension des répercussions sociales et de la nature caméléon du racisme.

La théorie féministe noire

Tout comme la théorie décoloniale et la théorie antiraciste critique, la théorie féministe noire est une réponse aux théories féministes eurocentriques qui ne tiennent pas compte des réalités des femmes noires tout en marginalisant et en dévalorisant leurs savoirs et leurs voix. Au sens large, la théorie féministe noire s'intéresse aux savoirs collectifs des femmes noires, à la question de l'inégalité entre les sexes au sein de la communauté noire et à la problématisation de l'interconnexion du patriarcat, du capitalisme et de la suprématie blanche (Collins, 2008; Henry, 2005; Hooks, 1984, 1992). Inspirée de l'afrocentrisme, le féminisme noir se définit comme une théorie qui

englobe les multiples diversités parmi les personnes d'ascendance africaine. Elle englobe notre force, notre positivité en termes de race, de classe, d'orientation sexuelle, d'âge, de capacité et de sexe. Elle prête attention à mes homologues masculins parce que nous partageons leur histoire d'oppression et elle englobe les nationalités de tous les peuples africains... elle englobe ce qui manque au sein du féminisme dominant. C'est la somme totale de notre histoire et de nos expériences (Shades, une femme noire participant à une discussion)¹ [traduction libre] (Wane, 2009, p. 66).

En cohérence avec la tradition de la pensée féministe noire qui englobe des interprétations théoriques de la réalité des femmes noires à partir des connaissances issues de leurs expériences concrètes (Collins, 2008), cette définition a été fournie par une participante à une recherche portant sur la théorisation féministe chez les femmes noires au Canada (Wane, 2009). Bien que la théorie féministe noire mette en évidence le caractère formidable des communautés noires, elle porte aussi attention à l'expérience de l'oppression raciale qui imprègne

la structure familiale, les institutions religieuses, la culture et la vie collective des Noires et des Noirs dans diverses parties de l'Afrique, des Caraïbes, de l'Amérique du Sud et de l'Amérique du Nord [...] en raison du colonialisme, de l'impérialisme, de l'esclavage, de l'apartheid et d'autres systèmes de domination raciale (Collins, 2008, p. 149).

Les manières dont ces divers systèmes, structures et aspects identitaires s'imbriquent sont prises en compte grâce à la notion de l'intersectionnalité qui était fort connue et mobilisée par les mouvements féministes racisés (Collins, 2015) et a été introduite au monde académique par la féministe noire Kimberlé Crenshaw (1991). La méthodologie féministe intersectionnelle assure que les chercheuses et chercheurs portent attention au pouvoir dans le processus de recherche, à la fois du point de vue

des participantes et participants et de celui des chercheuses et chercheurs. L'approche intersectionnelle encourage également ces dernières et derniers à prendre conscience de l'influence et de la malléabilité du pouvoir ainsi que de la nature située du savoir pour assurer une démarche éthique et réflexive (Hamilton, 2020). Une étude féministe noire avec une approche intersectionnelle sur le rôle parental de l'attachement a démontré comment les pratiques parentales des mères noires peuvent s'articuler en tension avec les lignes directrices de l'état sur ce sujet (Hamilton, 2017). À titre d'exemple, des agences canadiennes promeuvent des conseils parentaux dévalorisant et opposant des pratiques considérées ancestrales par les femmes noires, telles que le « cododo » (*bed-sharing*) et le portage (*babywearing*), pour des raisons dites sécuritaires. Les mères noires résistent à ce discours occidental en négociant les conseils parentaux produits par l'État et en déployant leur propre expertise maternelle qui priorise le bien-être de leurs enfants. Le caractère intersectionnel de l'étude a permis de tenir compte de la race, de la classe sociale, de l'ethnicité et du genre au sein des rapports avec les agences de l'état tout en centrant l'expérience vécue des mères noires.

Bien que nous ayons choisi de présenter ces théories individuellement, elles se chevauchent, se complètent et se renforcent mutuellement. Elles fournissent des fondements conceptuels critiques essentiels pour concevoir la recherche auprès des communautés noires pour promouvoir leur bien-être et lutter contre le racisme anti-Noir.

Pratiquer la réflexivité de la conceptualisation de l'étude à la mobilisation des connaissances

La réflexivité est une pratique déterminante, particulièrement dans le cadre d'études avec des collectivités historiquement marginalisées ou exclues. La réflexivité invite les chercheuses et chercheurs à s'examiner elles-mêmes et eux-mêmes comme objets d'analyse en incluant l'examen des rapports de pouvoir relatifs aux participantes et participants (Bourdieu & Wacquant, 1992) ainsi que le statut et les conséquences de faire partie ou non du groupe étudié (Berger, 2015).

La réflexivité permet de reconnaître et d'anticiper les rapports de pouvoir qui peuvent influencer toutes les étapes de la recherche. En fait, il convient de reconnaître que les chercheuses et chercheurs exercent un pouvoir grâce à leur capacité d'effectuer des projets de recherche avec des titres de compétence reconnus et un accès à des ressources en vertu d'une affiliation universitaire et de réseaux institutionnels. Les chercheuses et chercheurs doivent également réfléchir à la manière dont certains marqueurs identitaires confèrent un statut social privilégié par rapport aux participantes et participants d'une étude telle que la classe sociale, le statut de citoyenne et citoyen, la race, l'ethnicité, la maîtrise d'une langue ou même le capital social. Examiner sa positionnalité dès la conception du projet de recherche contribue à développer une

certainne prudence par rapport aux a priori conceptuels, aux questions de recherche soulevées, aux approches analytiques et aux méthodes de mobilisation des résultats envisagées. Dans le contexte canadien, il est pertinent d'interroger sa position et son rôle en reconnaissant que les projets de recherche sont menés dans un contexte affecté par le colonialisme et le racisme sur les territoires de peuples autochtones.

Dans le cadre d'études effectuées avec les communautés noires, il est important de noter que le fait d'appartenir à un autre groupe social marginalisé ne fait pas en sorte que l'on comprenne ce qu'est l'expérience noire. Par exemple, le fait d'être une femme, d'avoir un handicap, d'avoir un statut d'immigrante, d'être racisée ou d'appartenir à une minorité sexuelle n'est pas analogue ou équivalent au fait d'être noire. De plus, le fait d'avoir des proches (conjoint ou conjointe ou enfants) ou des amies ou amis noirs ne signifie pas que l'on puisse se prévaloir d'une expertise quant aux expériences des communautés noires ou que l'on puisse parler en leur nom, puisque de toutes les manières, au quotidien, on ne vit pas dans la peau d'une personne noire. En fait, la réflexivité doit se nourrir de la prise de conscience qu'une certaine proximité avec des individus afrodescendants familiers ne signifie pas que l'on comprenne la portée ou la souffrance associée à la crainte de se voir stéréotyper (*stereotype threat*) ou au stress lié au racisme (*racism-related stress*) vécu par les Noires et Noirs dans différents contextes nationaux (Beagan et al., 2012; Harrell, 2000; James et al., 2010). Être Noire ou Noir au Canada, c'est être hypervisible dans l'espace public tout en essayant des regards de suspicion et une surveillance accrue. Plusieurs études illustrent que des préjugés, des stéréotypes et des postulats racistes continuent d'affecter la vie des Afro-Canadiennes et Afro-Canadiens dans plusieurs sphères de leur vie et d'accroître le stress lié au racisme qu'ils vivent (Beagan & Etowa, 2009; Ibrahim & Abdi, 2016; James et al., 2010). Les chercheuses et chercheurs noirs s'engagent également dans la réflexivité, qu'ils fassent partie de la même communauté que les participantes ou participants ou qu'ils soient issus d'une autre communauté noire. Dans le cadre de la réflexivité, il est donc primordial de reconnaître les privilèges et les pouvoirs que confère notre identité, tout en ayant l'humilité de reconnaître qu'il y a des dimensions du vécu et des narrations des participantes et participants que nous ne pourrions pas saisir. Nous suggérons qu'il est essentiel de poser un regard différent sur les populations noires, ce qui exige la mise à l'écart d'a priori déficitaires et stéréotypés, tels que des idées préconçues répandues qui peuvent à première vue paraître « positives », mais qui circonscrivent et limitent les savoirs des Noires et Noirs aux arts, à la cuisine et à l'athlétisme. La reconnaissance de la richesse de la composition, des connaissances et des valeurs des populations noires est fondamentale à une approche de recherche afroémancipatrice.

Reconnaître la pertinence et la pluralité des savoirs des communautés noires

Avant même de conceptualiser une recherche qualitative à visée émancipatrice, il est indispensable de reconnaître que les membres des communautés noires sont porteurs de savoirs et de points de vue valables, et ce, peu importe leur origine nationale, leur classe sociale, leur niveau de scolarité ou leur maîtrise d'une langue officielle. Yosso (2005) souligne que les communautés marginalisées ont un capital culturel qui est souvent sous-estimé et dévalorisé. En fait, très souvent, les communautés historiquement exclues ne sont pas consultées et leurs conceptions des enjeux sociaux et politiques sont jugées insignifiantes et mises à l'écart. Même lorsque des forums de dialogue sont mis en place, c'est souvent sur une base consultative et les populations concernées sont souvent absentes des espaces où les décisions sont ultimement prises. Nous suggérons que toute la société gagne lorsque l'on mise sur la richesse du capital culturel des savoirs hétérogènes et multiples des communautés noires pour favoriser leur émancipation.

Nous ne pouvons appréhender les inégalités vécues par les populations noires sans négliger d'aborder d'autres questions importantes touchant l'immigration, les droits des femmes ou l'islamophobie, par exemple. Les communautés noires sont diverses et comprennent des immigrantes et immigrants de différentes générations (Sall, 2020), des femmes noires engagées dans des luttes féministes et antiracistes (Berthelot-Raffard, 2018; Flynn, 2014) et des musulmanes et musulmans noirs (Mugabo, 2016). Il n'est donc pas réducteur de poser des questions de société à partir de l'expérience des Canadiennes et Canadiens noirs puisque l'on peut ainsi examiner à la fois les dimensions plurielles du vécu social.

Waldron (2012) suggère que l'on pourrait mieux servir les besoins en santé mentale de diverses communautés noires en valorisant et en intégrant la vision du monde et les connaissances en matière de psychologie des diasporas noires. Des chercheuses suggèrent que l'on peut développer une compréhension globale et approfondie des facteurs propices et défavorables au succès scolaire des jeunes Noires et Noirs en utilisant des méthodologies participatives qui privilégient leur parole (Livingstone et al., 2014). De même, grâce à des entrevues et à des groupes de discussion, une étude qualitative a permis de dégager que l'on peut éviter d'exacerber le deuil des Afro-Canadiennes et Afro-Canadiens dont un proche a connu une mort violente en modifiant la manière d'interagir des policiers et policières auprès des proches d'une victime et en modifiant la représentation des personnes racisées victimes de crime dans les médias (Lawson, 2014).

Il est important de prendre conscience du fait que l'on peut adopter de manière non intentionnelle une posture privilégiant la voix de certains membres d'une communauté au détriment de celles des autres en vertu du statut social et des rapports

de pouvoir intragroupes asymétriques. Cependant, il est possible d'adopter une démarche critique pour mitiger cet enjeu. Dans le cadre d'une démarche féministe, Namaste (2019) a délibérément mis en lumière les savoirs des femmes haïtiennes sur la crise du VIH à Montréal, des voix peu souvent entendues sur la place publique. Ce faisant, à la suite d'entretiens avec des infirmières, des travailleuses sociales et des femmes bénévoles, elle a dégagé des histoires, des savoirs créoles et des connaissances du terrain jusque-là non reconnus par les organismes de la lutte contre le sida, les médias ou des études antérieures sur les protagonistes et les événements de cette époque (Namaste, 2019). Son étude exemplifie l'importance de prendre en compte l'hétérogénéité des acteurs en présence et de valoriser le capital culturel de tous les membres des communautés noires.

Par ailleurs, le travail acharné de plusieurs intellectuelles et intellectuels et chercheuses et chercheurs noirs qui ont pensé l'histoire et la condition sociale et politique des collectivités noires est souvent peu mobilisé. Récemment, un mouvement a même émergé pour encourager les académiciennes et académiciens à citer l'apport des intellectuelles noires dont le travail est souvent peu cité et reconnu (Cite Black Women, 2021; Craven, 2021). Les travaux de recherche effectués par des chercheuses et chercheurs canadiens noirs (dont plusieurs sont cités dans ce texte) devraient également informer les recensions des écrits de travaux de recherche, même lorsqu'il s'agit d'études qui ne portent pas exclusivement sur les Noires et les Noirs, mais qui comportent un sous-échantillon de participantes et participants afrodescendants. Ceci n'est pas un appel à l'exclusivité, mais bien un encouragement à porter attention au fait que même dans le monde académique, l'apport scientifique de chercheuses et chercheurs noirs est fréquemment dévalorisé, ignoré et invisibilisé. Une approche décoloniale et antiraciste qui sous-tend une démarche émancipatrice invite de manière intentionnelle à davantage d'inclusion des voix historiquement marginalisées et exclues.

Conclusion

Cet article a pour but d'étayer une approche épistémologique afroémancipatrice pour sous-tendre des études qualitatives à visées émancipatrices ou transformatrices. Nous suggérons que lors d'enquêtes qualitatives incluant des participantes et participants noirs dans le cadre d'une recherche à visée émancipatrice, au moins trois axes d'actions soient entrepris pour accompagner les communautés noires dans leurs luttes antiracistes et leurs aspirations de bien-être. Nous soutenons que les théories critiques et le corpus écrit par des intellectuelles et intellectuels noirs offrent des outils essentiels pour enrichir les cadres conceptuels des études. Nous encourageons les chercheurs et chercheuses à s'engager dans un processus réflexif du début du projet de recherche jusqu'à la dissémination des résultats. Alors que les deux premiers axes d'actions sont

souvent abordés, nous avançons qu'il est important de reconnaître, de valoriser et d'intégrer la pluralité des savoirs des communautés noires.

Tel que le proposent les postulats de la théorie afrocentrique, valoriser les savoirs des diasporas noires, c'est centrer l'agentivité, les aspirations et la créativité des Noires et des Noirs dans les démarches de recherche initiées. C'est pourquoi nous encourageons les chercheuses et chercheurs à effectuer des recherches par, pour et avec les membres et les chercheuses et chercheurs des communautés noires. Cela ne requiert pas seulement la participation d'un comité-conseil ou d'une assistante ou d'un assistant de recherche noir, mais bien d'une collaboration qui implique la participation de chercheurs et chercheuses et des membres de la communauté noire lors des différentes étapes de la recherche. Cela peut nécessiter que l'on forme des chercheuses et chercheurs noirs aux études supérieures et dans la communauté pour faciliter une participation pleine et entière de chercheuses et chercheurs noirs dans la conception, la mise en œuvre et la mobilisation des connaissances des études qualitatives.

Par ailleurs, il est important d'approcher un travail de recherche dans les communautés noires avec une certaine humilité culturelle et une ouverture aux narrations inattendues, contradictoires ou heurtant même les sentiments des chercheuses et chercheurs. Il est essentiel d'être à l'écoute, de ne pas minimiser ou rejeter d'un revers de la main les préoccupations, l'interprétation et les priorités divergentes des participantes et participants. Dans le cadre d'études sociocritiques à visées transformatrices, la démarche épistémologique afroémancipatrice proposée invite à abandonner les postures qui infèrent que les chercheuses et chercheurs mènent des populations historiquement exclues vers certains objectifs ou « leur salut ». La démarche épistémologique afroémancipatrice présentée incite les chercheuses et chercheurs à jouer un rôle d'accompagnement et à centrer l'agentivité, les capacités et l'autonomie des communautés noires pour déterminer les buts qui favorisent leur émancipation.

Néanmoins, nous ne prétendons pas que les études scientifiques à elles seules peuvent résoudre la problématique colossale du racisme anti-Noir ou des racismes en général. À l'occasion de ce numéro thématique, nous tentons de contribuer à une réflexion relativement récente aux approches de recherche auprès des populations afrodescendantes dans la francophonie qui va au-delà de la compréhension des enjeux et des conséquences des barrières structurelles existantes. Bien que les travaux portant sur « la diversité » en général puissent inciter des réflexions intéressantes concernant les groupes minorisés, ils sont aussi susceptibles de saper les spécificités de l'expérience noire. Suivant une démarche épistémologique afroémancipatrice, les études qualitatives futures peuvent contribuer à l'avancement des connaissances en examinant le rôle des croyances, des valeurs et des idéologies sociétales; des procédures et des mécanismes organisationnels; ainsi que le rôle du jugement

discrétionnaire des acteurs et actrices de différents milieux au maintien et à la reproduction du racisme anti-Noir.

Note

¹ « *Black Canadian feminism encompasses the multiple diversities among people of African ancestry. It encompasses our strength, our positiveness in terms of race, class, sexual orientation, age, ability and gender. It pays attention to my male counterparts because we share their history of oppression and it encompasses the nationalities of all the African peoples... it encompasses that which is missing in the mainstream feminism. It is the sum total of our history and our experiences. (Shades, a black woman participant in discussion group 8)* » (Wane, 2009, p. 66).

Références

- Agence de la santé publique du Canada. (2020). *Déterminants sociaux et iniquités en santé des Canadiens noirs : un aperçu*. Ottawa : Gouvernement du Canada. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/promotion-sante/sante-population/est-determine-sante/determinants-sociaux-iniquites-canadiens-noirs-apercu.html>
- Asante, M. K. (2000). Afrocentricity and history: Mediating the meaning of culture in western society. *Souls*, 2(3), 50-62.
- Austin, D. (2010). Narratives of power: Historical mythologies in contemporary Québec and Canada. *Race & Class*, 52(1), 19-32.
- Beagan, B. L., & Etowa, J. (2009). The impact of everyday racism on the occupations of African Canadian women. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(4), 285-293.
- Beagan, B. L., Etowa, J., & Bernard, W. T. (2012). "With God in our lives he gives us strength to carry on": African Nova Scotian women, spirituality, and racism related stress. *Mental Health, Religion & Culture*, 15(2), 103-120.
- Benjamin, L. A. (2003). *The Black/Jamaican criminal: The making of ideology* [Thèse de doctorat inédite]. University of Toronto, Toronto, Canada.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.

- Bernard, W. T., & Smith, H. (2018). Injustice, justice, and Africentric practice in Canada. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 35(1), 147-155.
- Berthelot-Raffard, A. (2018). L'inclusion du Black Feminism dans la philosophie politique : une approche féministe de la décolonisation des savoirs. *Recherches féministes*, 31(2), 107-124.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Bundy, J. (2019). 'We'll deal with it later': African Nova Scotian women's perceptions and experiences of the police. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 44(4), 319-34.
- Calliste, A. (1995). The struggle for employment equity by Blacks on American and Canadian railroads. *Journal of Black Studies*, 25(3), 297-317.
- Calliste, A., & Dei, G. J. S. (2000). *Power, knowledge and anti-racism education: A critical reader*. Halifax : Fernwood.
- Cénat, J. M. (2020). How to provide anti-racist mental health care. *The Lancet Psychiatry*, 7(11), 929-931.
- Cite Black Women. (2021). *Our story, our praxis, our podcast, our elements*. Repéré à <https://www.citeblackwomencollective.org/>
- Collins, P. H. (2008). La construction sociale de la pensée féministe noire (trad. A. Robatel). Dans E. Dorlin (Éd.), *Black feminism : anthologie du féminisme africain-américain, 1975- 2000* (pp. 135-175). Paris : L'Harmattan.
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1-20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Conseil des droits de l'homme des Nations Unies. (2017). *Report of the working group of experts on people of African descent on its mission to Canada*. Human Rights Council. Repéré à <https://digitallibrary.un.org/record/1304262#record-files-collapse-header>
- Cooper, A. (2007). *The hanging of Angélique: The untold story of Canadian slavery and the burning of old Montreal*. Toronto : HarperCollins.
- Craven, C. (2021). Teaching antiracist citational politics as a project of transformation: Lessons from the Cite Black Women movement for White feminist anthropologists. *Feminist Anthropology*, 2(1), 120-129.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

- Dei, G. J. S. (1996). *Anti-racism education: Theory and practice*. Halifax : Fernwood Publishing.
- Dei, G. J. S. (2013). Reframing critical anti-racist theory (CART) for contemporary times. *Counterpoints*, 445, 1-14.
- Dei, G. J. S. (2017). *Reframing blackness and black solidarities through anti-colonial and decolonial prisms*. New York, NY : Springer.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Smith, L. T. (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. London : Sage.
- Este, D. C. (2007). Black Canadian historical writing 1970-2006. *Journal of Black Studies*, 38(3), 388-406.
- Este, D. C., & Bernard, W. T. (2003). Social work practice with African Canadians: An examination of the African Nova Scotian community. Dans J. R. Grahm, & A. Al-Krenawi (Éds), *Multicultural social work in Canada* (pp. 306-337). Toronto : Oxford University Press.
- Flynn, K. (2014). Black Canadian feminist theorizing. *The CLR James Journal*, 20(1/2), 179-194.
- Flynn, K. (2018). “Hotel refuses negro nurses”: Gloria Clarke Baylis and the Queen Elizabeth Hotel. *Canadian Bulletin of Medical History*, 35(2), 278-308.
- Goddart-Durant, S., Sieunarine, J. A., & Doucet, A. (2021). Decolonising research with black communities: Developing equitable and ethical relationships between academic and community stakeholders. *Families, Relationships and Societies*, 10(1), 189-196.
- Hackett, V. R. (2019). African Caribbean presence: Decolonizing social work education. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 7(1), 105-125.
- Hamilton, P. (2017). *“We do this too”: Black Mothers’ engagements with attachment parenting in Britain and Canada* [Thèse de doctorat inédite]. University of Western Ontario, London, Canada.
- Hamilton, P. (2020). “Now that I know what you’re about”: black feminist reflections on power in the research relationship. *Qualitative Research*, 20(5), 519-533.
- Harrell, S. P. (2000). A multidimensional conceptualization of racism-related stress: Implications for the well-being of people of color. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1), 42-57.
- Henry, A. (2005). Black feminist pedagogy: Critiques and contributions. *Counterpoints*, 237, 89-105.

- Hooks, B. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. Boston, MA : South End Press.
- Hooks, B. (1992). *Representing whiteness in the black imagination*. New York, NY : Routledge.
- Howard, P. S., & James, C. E. (2019). When dreams take flight: How teachers imagine and implement an environment that nurtures Blackness at an Africentric school in Toronto, Ontario. *Curriculum Inquiry*, 49(3), 313-337.
- Ibrahim, A., & Abdi, A. A. (2016). *The education of African Canadian children: Critical perspectives*. Montreal : McGill-Queen's University Press.
- James, C., Este, D., Bernard, W. T., Benjamin, A., Lloyd, B., & Turner, T. (2010). *Race and well-being: The lives, hopes and activism of African Canadians*. Halifax : Fernwood Publishing.
- Jean-Pierre, J. (2021). How African Nova Scotians envision culturally relevant and sustaining pedagogy as civic repair. *British Journal of Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1981247>
- Jean-Pierre, J., & Collins, T. (2020). Covid-19 effect on Black communities in Quebec. Dans F. Henry, C. James, U. Allen, T. Collins, G. J. S. Dei, A. Ibrahim, ... N. N. Wane (Éds), *Impacts of COVID-19 in racialized communities* (pp. 45-51). Ottawa : Royal Society of Canada/Société royale du Canada. Repéré à <https://rsc-src.ca/sites/default/files/pdf/IC19RC%20-%20EN%20-%20COVID-19%20Effect%20on%20Black%20Communities%20in%20Quebec.pdf>
- Johnstone, M. (2018). Settler feminism, race making, and early social work in Canada. *Affilia*, 33(3), 331-345.
- Lawson, E. (2014). Disenfranchised grief and social inequality: Bereaved African Canadians and oppositional narratives about the violent deaths of friends and family members. *Ethnic and Racial Studies*, 37(1), 2092-2109.
- Livingstone, A.-M., Celemencki, J., & Calixte, M. (2014). Youth participatory action research and school improvement: The missing voices of Black youth in Montreal. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 283-307.
- Madibbo, A. (2014). L'état de la reconnaissance et de la non-reconnaissance des acquis des immigrants africains francophones en Alberta. *Francophonies d'Amérique*, (37), 155-171.
- Maynard, R. (2018). *NoirEs sous surveillance: esclavage, répression, violence d'État au Canada*. Montréal : Mémoire d'encrier.
- Mazama, A. (2001). The afrocetric paradigm: Contours and definitions. *Journal of Black Studies*, 31(4), 387-405.

- McLaren, K. (2004). "We had no desire to be set apart": Forced segregation of Black students in Canada West public schools and myths of British egalitarianism. *Histoire sociale/Social History*, 37(73), 27-50.
- Millar, P., & Owusu-Bempah, A. (2011). Whitewashing criminal justice in Canada: Preventing research through data suppression. *Canadian Journal of Law and Society*, 26(3), 653-661.
- Moreau, G. (2020). *Police-reported hate crime in Canada, 2018 – Catalogue n° 86-002-X*. Ottawa : Statistique Canada.
- Mugabo, D. (2016). On rocks and hard places: A reflection on antiblackness in organizing against islamophobia. *Critical Ethnic Studies*, 2(2), 159-183.
- Mullings, D. V., Morgan, A., & Quelleng, H. K. (2016). Canada the Great White North where anti-Black racism thrives: Kicking down the doors and exposing the realities. *Phylon*, 53(1), 20-41.
- Namaste, V. (2019). *Savoirs créoles : leçons du sida pour l'histoire de Montréal*. Montréal : Mémoire d'encrier.
- Nelson, J. (2011). "Panthers or thieves": Racialized knowledge and the regulation of Africville. *Journal of Canadian Studies/Revue d'études canadiennes*, 45(1), 121-142.
- Owusu-Bempah, A. (2017). Race and policing in historical context: Dehumanization and the policing of Black people in the 21st century. *Theoretical Criminology*, 21(1), 23-34.
- Patrimoine Canadien. (2021). *Jour de l'Émancipation – le 1er Août*. Ottawa : Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/jour-emancipation.html>
- Remes, J. A. (2018). What we talk about when we talk about Africville. *African American Review*, 51(3), 223-231.
- Sall, L. (2020). Les noirs des Maritimes et les pièges de la fiction consensuelle. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 57(4), 729-732.
- Samuels-Wortley, K. (2019). Youthful discretion: Police selection bias in access to pre-charge diversion programs in Canada. *Race and Justice*. <https://doi.org/10.1177/2153368719889093>
- Saney, I. (1998). Canada: The Black Nova Scotian odyssey: A chronology. *Race & Class*, 40(1), 78-91.
- Sehatzadeh, A. L. (2008). A retrospective on the strengths of African Nova Scotian communities: Closing ranks to survive. *Journal of Black Studies*, 38(3), 407-412.

- Smedley, A., & Smedley, B. D. (2005). Race as biology is fiction, racism as a social problem is real: Anthropological and historical perspectives on the social construction of race. *American Psychologist*, 60(1), 16-26.
- Stasiulis, D. (1999). Feminist intersectional theorizing. Dans P. Li (Éd.), *Race and ethnic relations in Canada* (pp. 347-97). Toronto : Oxford University Press.
- Statistique Canada. (2019). *Diversité de la population noire au Canada : un aperçu – Catalogue n° 89-657-X2019002*. Ottawa : Statistique Canada.
- Straubhaar, R. (2015). The stark reality of the ‘White saviour’ complex and the need for critical consciousness: A document analysis of the early journals of a Freirean educator. *Compare*, 45(3), 381-400.
- Thésée, G. (2021). Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : débusquer le racisme épistémologique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 1-31.
- Thésée, G., & Carr, P. R. (2014). La (re)lecture des mots, du monde et des maux des jeunes noirs : apports de la pédagogie critique à la recherche en éducation en contextes de racialisation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 308-329.
- Thésée, G., & Carr, P. R. (2016). Les mots pour le dire : l'acculturation ou la racialisation dans l'expérience scolaire de jeunes afro-canadiens de Montréal d'origine haïtienne. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*, 45(1), 1-17.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2014). Unbecoming claims: Pedagogies of refusal in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 811-818.
- Waldron, I. G. (2012). Out from the margins: Centring African-centred knowledge in psychological discourse. *The Australian Community Psychologist*, 24(1), 38-51.
- Waldron, I. G. (2018). *There's something in the water: Environmental racism in indigenous and Black communities*. Halifax : Fernwood Publishing.
- Waldron, I. G. (2020). In your place and out of place: Mapping spatial violence in urban and rural African Nova Scotian communities. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 57(4), 733-736.
- Wane, N. (2009). Black Canadian feminist thought: Perspectives on equity and diversity in the academy. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 65-77.
- Williams, M. Y. (2013). African Nova Scotian restorative justice: A change has gotta come. *The Dalhousie Law Journal*, 36(2), 419-459.
- Wortley, S. (2019). *Halifax, Nova Scotia: Street checks report*. Halifax : Nova Scotia.

Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument. *CR : The New Centennial Review*, 3(3), 257-337.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.

Johanne Jean-Pierre Ph.D. est professeure adjointe à l'Université York dans le département de sociologie. Ses domaines de recherche comprennent la sociologie de l'éducation, la sociologie de la race et du racisme et les parcours postsecondaires. Ces recherches portent sur les communautés francophones en situation minoritaire, les jeunes réfugiés et immigrants, et les communautés afro-canadiennes.

Tya Collins Ph.D. est chercheuse postdoctorale à la Faculté d'Éducation de l'Université McGill. Sa thèse a porté sur les expériences des élèves des communautés noires en adaptation scolaire. Anciennement enseignante et gestionnaire d'une école d'éducation spécialisée, elle s'intéresse aux enjeux du capacitisme, du racisme et de la justice sociale en éducation.

Une recherche-action pour développer le pouvoir d'agir de communautés au regard du soutien à domicile : quels sont les obstacles et les implications?

Louise Bélanger, Ph. D.

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Denis Bourque, Ph. D.

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Lucie Lemelin, Ph. D.

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Résumé

Les savoirs des personnes âgées doivent être entendus au cours d'un projet social inclusif visant le développement de leur pouvoir d'agir. Pour atteindre ce but au regard du soutien à domicile des personnes âgées, une recherche-action a été menée dans trois communautés. Les chercheurs ont soutenu les participants lors du processus visant l'identification des forces, des ressources et des défis, ainsi que le choix d'une intervention et sa mise en œuvre. Les interventions choisies concernent l'entretien extérieur, le transport communautaire et l'habitation. Des obstacles sont survenus au cours du processus quant à la durée de l'étude, à l'échéancier prévu, à la complexité des interventions choisies et à l'implication des participants. Des implications pour la recherche découlent des résultats de l'étude et des obstacles rencontrés. Elles concernent le recrutement et l'intégration des participants, le soutien, l'ouverture et la souplesse, les rapports de pouvoir et l'adaptation du processus aux caractéristiques des participants.

Mots clés

COMMUNAUTÉ, PERSONNES ÂGÉES, SOUTIEN À DOMICILE, DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR, RECHERCHE-ACTION

Note des auteurs : L'étude dont il est question dans cet article s'est déroulée d'avril 2017 à mars 2020 et a été soutenue financièrement par le ministère de la Famille et des Aînés – programme Québec ami des aînés (QADA).

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 35-58.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

Abstract

Seniors' knowledge was to be expanded through an inclusive social project to develop their power to act. To reach this goal with respect to home support for seniors, a research-action project was carried out in three communities. Researchers supported participants during a process of identifying their strengths, resources and challenges, and of then choosing and implementing an intervention. The interventions chosen had to do with outdoor maintenance, community transit and housing. Obstacles appeared during the process involving the length of the study, the planned timeline, the complexity of the chosen interventions and participant involvement. Research implications arise from the study results and the obstacles encountered with participant recruitment and integration, support, openness and flexibility, relationships of power and adapting the process to the characteristics of participants.

Keywords

COMMUNITY, SENIORS, HOME SUPPORT, DEVELOPMENT OF THE POWER TO ACT, RESEARCH-ACTION

Introduction

Considérer les personnes âgées comme des expertes de leur vie, avoir un dialogue constructif avec elles au sujet de ce qu'elles vivent et chercher à diminuer leur isolement sont des moyens permettant de les soutenir et d'augmenter leur bien-être (Holm & Severinsson, 2013). Par conséquent, il est souhaitable que les savoirs des personnes âgées émergent pour que celles-ci puissent occuper une position stratégique décisive (Blais, 2006). Selon Olazabal et Simard (2018), la contribution de ces personnes est nécessaire à un projet social inclusif.

Or ces savoirs sont souvent disqualifiés, voire ensevelis, par les savoirs scientifiques (Blais, 2006). Les personnes âgées sont souvent confrontées à de l'indifférence, à de la condescendance, à de l'infantilisation et à de la stigmatisation (Blais, 2006; Olazabal & Simard, 2018; Pellissier, 2009). Dans un tel contexte, elles hésitent à prendre la parole (Billette et al., 2018). Blais les décrit comme des personnes « dont on parle beaucoup, mais que l'on n'entend pas » (2006, p. 161). En fait, c'est par un processus visant le développement du pouvoir d'agir (DPA) personnel, interpersonnel, social et politique que les personnes ou les groupes de personnes augmentent leurs connaissances et sont en mesure de prendre des décisions concernant les défis qu'ils vivent (Charpentier & Soulières, 2007; Persily & Hildebrandt, 2008). Mais qu'est-ce que le pouvoir, plus précisément le pouvoir d'agir, et comment se développe-t-il?

Dans une analyse conceptuelle du pouvoir, Bosch (2016) définit ce concept d'une manière holistique en tenant compte principalement de sa causalité sur la vie sociale des personnes et, aussi, des stratégies permettant à des personnes ou à des groupes de personnes d'exercer du pouvoir sur les autres. Des travaux de Bosch on retient, entre autres, que le pouvoir vise à contrôler ou à influencer les autres, qu'il peut

être de nature politique, économique, idéologique, sociale, culturelle ou militaire, et qu'on l'exerce à l'aide de différentes stratégies et interactions, soit la communication, la coordination, la coopération, l'imitation, la compétition, la négociation, l'échange, la résistance, la lutte ou le conflit.

Le pouvoir d'agir serait, quant à lui, la chance pour des personnes de réaliser ce qu'elles souhaitent (Bickel & Hugentobler, 2018). Pour Le Bossé, le DPA est un « processus par lequel des personnes accèdent ensemble ou séparément à une plus grande possibilité d'agir de manière efficiente sur ce qui est important pour elles-mêmes, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient » (2012, p. 276). Dans son cadre de référence visant à préciser les aspects pratiques du DPA, Le Bossé (2016) souligne que l'on ne peut décider de ce qui est important pour une personne et que toute prescription irait à l'encontre du but. À ce sujet, Vallérie et Le Bossé (2006) précisent que les professionnels sont des agents de changement et doivent, en plus d'aider les personnes à réaliser un projet qui compte pour elles, recréer le mouvement quand il y a un blocage. Pour Deverchère (2017), le DPA aide les personnes à s'émanciper, au lieu de les contrôler.

La présente étude a pour origine l'initiative d'un organisme communautaire (OC) déjà engagé dans quelques actions collectives visant l'amélioration de la qualité de vie des personnes âgées, et ce, dans différentes municipalités du territoire local. Toutefois, parce que certaines préoccupations liées au vieillissement de la population n'étaient pas considérées dans ces démarches, dont l'isolement social et la perte d'autonomie, l'OC a décidé de mettre en œuvre le projet « Bien vivre chez soi » visant à développer des réponses autodéterminées par et pour des personnes âgées – ainsi que leurs proches aidants – voulant demeurer à domicile. Devant les défis et les obstacles relatifs à ce projet, des chercheurs ont été approchés pour les aider à identifier, à développer et à mettre en œuvre des stratégies de type communautaire permettant de faire face au vieillissement de la population de la MRC et, possiblement, à l'exode de celle-ci. Étant donné la problématique soulevée, le but de la présente étude est de développer le pouvoir d'agir de communautés relativement au soutien à domicile des personnes âgées.

Cadre de référence

Pour aider à structurer la présente étude, la pratique fondée sur les forces de Gottlieb (2014), ayant pour origine les sciences infirmières, a été jugée pertinente. Cette pratique, qui tient son origine du modèle McGill (Gottlieb & Ezer, 1997), encourage les intervenants à rechercher les forces de la personne ou de la famille et à aider les personnes, les familles et les communautés à construire sur celles-ci. Selon Gottlieb (2014), les forces incluent les qualités internes (p. ex., atouts, attributs, capacités, compétences, habiletés, potentiels, talents) d'une personne ou d'une communauté et les ressources externes disponibles. Cette auteure suggère l'utilisation d'un processus en

spirale (*Spiraling Process*) pour découvrir les besoins et les forces existantes et les moyens et les stratégies permettant de répondre à ces besoins (Gottlieb, 2014; Gottlieb et al., 2006). Plus spécifiquement, dans la cadre de la présente étude, les forces, les ressources, les défis et les interventions aidantes ont été explorés, une intervention a été choisie, des actions ont été planifiées, mises en œuvre et révisées et, enfin, de nouvelles forces ont été découvertes.

Méthode

La recherche-action s'inspirant de Stringer (2014) a été le devis de recherche utilisé. Stringer définit ce devis comme étant « une approche d'investigation rigoureuse et systématique intégrant l'expertise des professionnels et la sagesse de la population étudiée »¹ [traduction libre] (p. iii). Dans une recherche-action, les chercheurs accompagnent les personnes situées dans un contexte social précis à trouver des solutions efficaces à des problèmes de la vie quotidienne auxquels elles sont confrontées. Les chercheurs qui choisissent une telle approche croient que les solutions standardisées (p. ex., programme, intervention, plan) doivent être adaptées au contexte dans lequel on souhaite les utiliser. Pour réaliser ces adaptations, les chercheurs ne peuvent travailler seuls. Il est souhaitable que toutes les personnes concernées par le problème étudié soient incluses dans la démarche (Roy & Prévost, 2013; Stringer, 2014). C'est en considérant différentes perspectives dans l'identification et la résolution d'un problème que le risque de contrôle, voire de domination, des personnes diminue et, conséquemment, que celles-ci s'émancipent (Blais, 2006; Deverchère, 2017; Le Bossé, 2012).

L'étude a eu lieu dans trois municipalités québécoises situées dans des milieux ruraux (communautés A, B et C). Elle s'est déroulée en deux cycles d'observation, de réflexion et d'action. Pendant le premier cycle, ayant eu lieu au cours de la première année de l'étude, la démarche a permis aux chercheurs, en partenariat avec les participants, d'explorer les forces, les ressources existantes et les défis prioritaires en lien avec le soutien à domicile des personnes âgées, de réfléchir aux interventions pouvant aider à relever les défis et de choisir une intervention à implanter (voir Tableau 1).

Lors du deuxième cycle, qui s'est déroulé au cours des deux dernières années de l'étude, la conception d'un plan d'action visant à implanter l'intervention choisie, la mise en œuvre de ce plan d'action et, enfin, l'évaluation des résultats ont été réalisées (voir Tableau 2).

La population ciblée dans chaque municipalité a été les personnes âgées vivant à domicile, les proches aidants de ces personnes et les représentants des organismes de la santé, municipaux et communautaires. Dans chacune des municipalités concernées, des participants permettant de former deux échantillons ont été recrutés. Le premier échantillon était composé de 15 personnes âgées vivant à domicile et acceptant de

Tableau 1

Description des étapes – Cycle 1

Étape 1 : Explorer l'expérience de personnes âgées à domicile	Étape 2 : Réfléchir collectivement	Étape 3 : Planifier l'intervention choisie
• Identifier les forces et les ressources personnelles et communautaires qui aident les personnes âgées à demeurer à domicile. • Identifier les interventions pouvant aider à surmonter les défis auxquels les personnes âgées sont confrontées.	• Prendre connaissance des résultats découlant de l'étape 1. • Identifier une intervention spécifique pour chacune des municipalités ciblées (actions requises pour favoriser le soutien à domicile des personnes âgées).	• Élaborer un plan d'action pour chaque intervention choisie (actions et ressources, échéances, responsabilités, moyens d'évaluation).

Tableau 2

Description des étapes – Cycle 2

Étape 1 : Mettre en œuvre le plan d'action	Étape 2 : Réfléchir collectivement	Étape 3 : Ajuster les stratégies d'intervention et célébrer
• Mettre en œuvre le plan d'action élaboré à la fin du cycle 1. • Collecter et analyser les données prévues pour évaluer l'intervention.	• Prendre connaissance des résultats de l'évaluation. • Identifier les nouvelles forces développées par les individus et la communauté.	• Identifier les ajustements requis et prévoir leur mise en œuvre.

participer à une entrevue. Le deuxième échantillon regroupait 12 personnes devant former un groupe de réflexion action (GRA), soit quatre ou cinq personnes âgées, quatre ou cinq proches aidants de personnes âgées vivant dans chaque municipalité, trois représentants provenant d'un organisme communautaire, du centre intégré de services sociaux et de la santé (CISSS) ou de la municipalité qui ont accepté de participer à une entrevue de groupe et à environ sept rencontres sur une période de deux ans visant, entre autres, le choix d'une intervention et la mise en œuvre de celle-

ci. Les participants répondaient aux critères de sélection que l'on retrouve dans le Tableau 3.

Une organisatrice communautaire a collaboré, avec une assistante de recherche, au recrutement des personnes âgées et des proches aidants. À cet égard, elle a communiqué avec les personnes répondant aux critères de sélection, leur a expliqué le but de la recherche-action et les implications pour les participants. Au cours de cette démarche, une diversité d'âge, de genre et de statut socioéconomique des participants a été recherchée. Pour participer à l'étude, les personnes âgées devaient signer le formulaire de consentement. Pour recruter un représentant des organismes communautaires, de la santé et municipaux, une demande a été faite par la chercheuse principale directement à la direction de chacun de ces organismes en leur précisant le but de la recherche-action et les implications pour les participants.

Un questionnaire sociodémographique a été rempli par chacun des participants. Par la suite, pour explorer les forces, les ressources et les défis des personnes âgées et les interventions aidantes, des entrevues individuelles (15) et de groupe (1) ont été réalisées avec les participants par des assistantes de recherche à l'aide d'un guide d'entrevue. Lors de l'entrevue, on leur demandait de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les forces des personnes âgées, de leurs proches et de la communauté pouvant aider à améliorer le soutien à domicile des personnes âgées?
- 2) Quelles sont les ressources des personnes âgées, de leurs proches et de la communauté pouvant aider à améliorer le soutien à domicile des personnes âgées?
- 3) Quels sont les défis des personnes âgées, de leurs proches et de la communauté concernant le soutien à domicile des personnes âgées?
- 4) Quelle est l'intervention qui permettrait d'améliorer le soutien à domicile des personnes âgées et que les participants souhaiteraient mettre en œuvre?

Une analyse thématique de contenu s'inspirant de Miles et Huberman (2003) a été effectuée au cours de cycle 1 (voir Tableau 1). Cette analyse des données collectées lors des entrevues individuelles et de groupe a été effectuée à l'aide du logiciel NVivo®11. Les résultats de l'analyse, ainsi que des histoires fictives s'inspirant de ceux-ci, ont été présentés au GRA pour soutenir leur réflexion et le choix de l'intervention. À l'instar de Bourbonnais et Michaud (2018), l'utilisation d'une histoire pour présenter les résultats d'une étude (*storytelling*) a permis de donner un sens aux comportements humains dans un contexte précis et d'illustrer comment agir de façon significative devant ces comportements. Dans les faits, l'histoire a facilité la synthèse des résultats et la prise de décision. La collecte et l'analyse des données relatives à

Tableau 3

Critères de sélection des participants

	Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Personne aînée	• 65 ans et plus • Vit à domicile dans la municipalité ciblée depuis plus de six mois • Se considère en perte d'autonomie • Parle français ou anglais	• A un diagnostic de démence de type Alzheimer ou d'une maladie apparentée
Proche d'une personne aînée	• S'occupe régulièrement depuis plus de six mois d'une personne aînée vivant à domicile dans la municipalité ciblée • S'est occupé pendant plus de six mois d'une personne aînée vivant à domicile dans la municipalité ciblée et étant décédée dans les deux dernières années • Parle français ou anglais	
Représentant d'organisme communautaire, de santé ou municipal	• Est bénévole ou travaille depuis plus de six mois dans un organisme communautaire, de santé ou municipal • Œuvre auprès de personnes aînées ou de leurs proches vivant dans la municipalité ciblée • Parle français ou anglais	

l'évaluation de chaque intervention lors du cycle 2 (voir Tableau 2) ont varié selon le but de chacune d'elles et l'état d'avancement de leur mise en œuvre.

Résultats

Dans cette section, les caractéristiques sociodémographiques des participants sont résumées. Par la suite, les résultats globaux de l'analyse thématique du contenu des entrevues et les interventions choisies par les GRA sont présentés. Les apprentissages

réalisés au cours du processus sont aussi abordés. Enfin, les obstacles auxquels les GRA ont été confrontés sont détaillés.

Quarante-cinq personnes âgées ont participé à une entrevue individuelle. La moyenne d'âge des participants était de 74 ans. Ces personnes avaient entre 65 et 95 ans, 36 parlaient français, 7 parlaient anglais et 5 étaient bilingues. Dix-huit étaient de sexe masculin et 27 de sexe féminin. Une majorité a dit recevoir du soutien à domicile, généralement offert par les membres de la famille, un ami ou un voisin. C'est principalement pour l'entretien de la maison que les participants recevaient du soutien.

Trente-quatre personnes ont participé aux GRA. Onze étaient des personnes âgées, 14 des proches aidants et 9 des représentants des organismes communautaires, de la santé ou municipaux. La moyenne d'âge des personnes âgées était de 70 ans, des proches aidants près de 63 ans et celle des représentants d'organisme de 50 ans. Huit étaient de sexe masculin et 26 de sexe féminin.

Les résultats de l'analyse thématique du contenu des entrevues ont été présentés aux membres des GRA. À titre d'exemple, la liste des thèmes provenant de la communauté A et l'histoire qui en découle, sont disponibles dans les Encadrés 1 et 2. Ces résultats ont permis aux membres des GRA d'identifier les forces, les ressources, ainsi que les défis de la population âgée de ces communautés et les interventions aidantes. Le soutien du réseau informel, le bien-être qu'offre la vie à la campagne, la liberté associée au permis de conduire ou l'accès à un transport ou à la livraison, le sentiment d'appartenance et la sécurité pour son domicile et sa communauté, être actif, en santé, positif et persévérant et avoir des projets sont les principales forces et les ressources qui sont ressorties. Par ailleurs, les défis auxquels les personnes âgées sont confrontées sont associés à l'obligation de quitter le domicile si elles se retrouvent dans une situation incapacitante, à l'adaptation à la perte d'autonomie et au transport pour contrer l'isolement social et géographique, à l'entretien intérieur et extérieur du domicile et à l'alimentation. Quant aux interventions aidantes, celles qui ont été suggérées concernent principalement l'entretien de la propriété, l'aide à domicile, les activités et les loisirs, le transport, les alternatives d'habitation (p. ex., subventions pour adapter le domicile, résidences avec ou sans services) et le soutien financier.

À partir des résultats de l'analyse thématique, les membres des GRA de chaque municipalité ont choisi une intervention visant à soutenir les personnes âgées à domicile et les plans d'action ont été mis en œuvre. Ces plans d'action comprenaient les actions à poser (quoi), les moyens utilisés (comment), les responsables (qui), le résultat attendu (bien livrable), l'échéance (quand) et le résultat obtenu (bien livré) (voir un extrait d'un plan d'action au Tableau 4).

Les interventions choisies concernent le soutien pour l'entretien extérieur de la maison, le transport communautaire pour les besoins autres que médicaux et les démarches visant un projet d'habitation intergénérationnelle. Aucune de ces

Forces

Facteurs externes

- Les contacts réguliers ou l'aide du réseau formel et informel (15)
- La tranquillité et la proximité de la nature en campagne (11)
- La possession d'une voiture ou l'accès au transport et à la livraison (8)
- Le prix, l'emplacement et les services offerts par certaines habitations (6)
- L'adaptation du domicile (5)
- L'autonomie et la sécurité financière (5)
- L'aide engagée pour l'entretien ménager et les travaux extérieurs (4)

Facteurs internes

- Se tenir occupé, faire des activités et avoir des loisirs (12)
- Avoir un sentiment d'appartenance et de sécurité pour son domicile et sa communauté (11)
- Être en santé et autonome (9)
- Être impliqué et faire du bénévolat (8)
- Se sentir libre et sans contraintes (7)
- Avoir une philosophie de vie positive et une spiritualité (7)
- Être débrouillard et autonome pour les travaux manuels (4)

Défis

- Vivre avec la maladie, la perte de mobilité et d'autonomie (12)
- Problématiques de transport (11)
- Assumer l'entretien ménager, faire les travaux extérieurs et faire ses repas (11)
- L'éloignement géographique et l'isolement social augmenté en hiver (10)
- Quitter son domicile conséquemment à la perte d'autonomie (10)
- Difficulté à trouver de l'aide et à accéder aux services formels (7)
- Faire face aux décès du conjoint ou d'amis (7)
- La santé psychologique fragile (5)
- Peu de moyens financiers (5)
- Se projeter dans l'avenir (5)
- La difficulté d'accepter les services proposés et ne pas oser demander (4)
- Être proche aidant (3)
- L'accessibilité et l'utilisation d'internet (2)
- L'intégration des gens de communautés ou de villes différentes (1)
- L'insatisfaction au regard du développement urbain (1)

Interventions aidantes

Créer une coopérative sociale (9)

- Entretien de la propriété et aide aux travaux manuels
- Activités et loisirs
- Transport bénévole

Offrir diverses alternatives de transport (9)

- Transport bénévole autre que pour des rendez-vous médicaux (épicerie, sorties familiales, etc.)
- Livraisons périodiques avec certains magasins
- Transport collectif pour des activités organisées
- Transport collectif municipal périodique
- Compensation financière municipale pour faciliter le transport (rémunération modique du transport bénévole ou défrayer les coûts de transport deux à trois fois par année)

Construire des résidences avec ou sans services (7)

Créer un centre de jour (6)

Suggérer un programme municipal reconnaissant les aînés (6)

- Transport municipal périodique
- Accès à la maison intergénérationnelle
- Subventions pour l'adaptation du domicile
- Congé ou gel de taxes
- Équipe d'intervention pour aînés

Augmenter la quantité et l'accessibilité aux soins à domicile (5)

S'assurer du bien-être des aînés (4)

- Surveillance entre voisins
- Surveillance policière accrue
- Équipe municipale de visites

Revendiquez des politiques gouvernementales favorisant le maintien à domicile (3)

Aménager un parc (1)

Avoir un dépanneur à proximité (1)

Encadré 1. Listes des thèmes – communauté A².

interventions n'a pu être implantée dans sa globalité au cours du cycle 2 de la recherche-action. D'autres actions sont requises pour atteindre les résultats envisagés. Lors des derniers GRA en février 2020, les plans d'action ont été révisés et transmis aux participants pour qu'ils puissent poursuivre leurs travaux. Aussi, les forces du groupe ont été identifiées par les participants (voir Tableau 2).

Lors de l'évaluation des résultats et de l'identification des nouvelles forces, les participants des GRA ont indiqué avoir fait plusieurs apprentissages. Ils ont, entre

Maurice (71 ans) et Ginette (69 ans) ont choisi de se bâtir en campagne pour élever leurs enfants. Ayant vécu en ville avant l'arrivée des jumeaux, ils souhaitent quitter le bruit et les logements collés aux voisins. Ici, ils apprécient donc la tranquillité et Maurice adore taquiner la truite dès qu'il le peut puisque sa maison est en bordure du lac. Ginette a toujours aimé jardiner, mais ne sait plus vraiment comment s'y prendre : elle souffre de la maladie d'Alzheimer depuis maintenant 10 ans. Maurice se retrouve donc à devoir tout assumer. Ses deux garçons viennent l'aider régulièrement pour les travaux extérieurs et sa fille lui apporte souvent des petits plats même s'il a appris à cuisiner. Quand Ginette ne se sent pas assez bien pour sortir, il fait livrer l'épicerie. Le CLSC (centre local de services communautaires) vient aussi s'assurer de la santé de madame de temps à autre, mais le manque de personnel a pour conséquence de laisser Maurice s'occuper lui-même des soins d'hygiène de sa femme. Maurice avait pris soin d'adapter la salle de bain l'été dernier.

Leur voisine Jeannine (68 ans) s'était tissée d'amitié avec Ginette puisqu'elles fréquentaient toutes les deux le bingo et le Cercle des Fermières de la région. Depuis la mort de son mari l'an dernier, Jeannine dit qu'elle doit se tenir occupée pour être bien. Engagée, en bonne santé et autonome, elle s'implique bénévolement à différents endroits et vient visiter son amie régulièrement. Il est remarquable de voir que Ginette arrive encore à tricoter avec sa voisine comme elles l'ont fait pendant des années...

Bien qu'il aime beaucoup sa maison et qu'il connaît quasiment tout le monde du coin, Maurice envisage de vendre sa ferme dans quelques années. La maladie de son épouse le porte à réfléchir au fait qu'il souffre de diabète, qu'il a moins de force et que sa vision diminue tranquillement. Il se débrouille bien en utilisant une loupe pour la lecture, mais il ose de moins en moins conduire à la noirceur. Il aimerait rester dans sa maison tant qu'il en sera capable, mais sans voiture, il sait que cela sera difficile. Déjà que les déplacements avec Ginette et sa marchette ne sont pas toujours faciles... surtout l'hiver. Ils ne sortent que par nécessité ou obligation, et jamais pendant une tempête!

Pourtant, Maurice ne s' imagine aucunement aller vivre en résidence. Il aime trop sa liberté : pas d'horaire et personne pour lui dire quoi faire. D'un autre côté, il n'est pas si libre avec Ginette qu'il n'ose plus laisser seule à la maison... Sa fille lui a plutôt conseillé de se rapprocher de l'hôpital où il y a des condos avec certains services. Il pourrait même se rendre au restaurant ou à la pharmacie à pied en compagnie de sa femme. Maurice aime bien l'idée de sa fille, mais il se demande s'ils pourront se payer un loyer comme celui-là avec leurs maigres pensions de vieillesse. Il est content d'avoir mis un peu de sous de côté...

Maurice ne se sent cependant pas pressé pour le moment, car il est encore capable de prendre soin de lui-même, de sa femme, et il se sent bien entouré. Lorsqu'il prend le temps de regarder autour de lui, c'est la nature et la tranquillité de sa maison qui le retient encore en campagne.

Encadré 2. Histoire découlant des thèmes – communauté A.

Tableau 4

Extrait d'un plan d'action d'un groupe de réflexion action – communauté A

Actions (quoi?)	Moyens (comment?)	Responsable (qui?)	Résultat attendu (bien livrable)	Échéance (quand?)	Résultat obtenu (bien livré)
Faire une rencontre d'information concernant la future coopérative sociale pour l'entretien extérieur du domicile	Identifier la date et le lieu Préparer un ordre du jour et le contenu à présenter Cibler la clientèle Prévoir le transport bénévole Faire de la publicité	Trois membres du GRA	Rencontre (date, lieu, nombre de participants)	20 novembre 2018	48 citoyens de la municipalité ont participé à la rencontre du 20 novembre 2018 ayant eu lieu à la mairie
Explorer les diverses possibilités de subventions	Identifier les subventions possibles et préciser : • Noms des organismes subventionnaires • Critères d'admissibilité • Date de dépôt • Formulaire à remplir • Montant de la subvention • Reddition de compte	Deux membres du GRA et un membre de l'équipe de recherche	Liste des demandes de subventions possibles avec les informations sur celles-ci	13 mars 2019	Les demandes de subventions qui seraient à faire sont : Programme Nouveaux Horizons pour les aînés MonGPS.ca

autres, pris conscience de leur méconnaissance des ressources externes existantes et, dans certains cas, ont été surpris de la collaboration de certaines d'entre elles. Ils ont aussi constaté la force du groupe et le leadership de certaines personnes. Par exemple, dans un des GRA, le pragmatisme, la constance et l'implication des participants, le partage des tâches, la variété et les talents des personnes impliquées et leur capacité de communiquer et de travailler ensemble sont les forces qui leur ont permis d'être

efficaces. Dans un autre GRA, les participants ont dit que l'étude leur avait donné une bonne base et qu'ils étaient plus solides pour continuer la mise en œuvre de l'intervention.

Or les membres ont aussi identifié plusieurs obstacles ayant influencé leur participation et les résultats. Dans les faits, la participation des membres des GRA aux rencontres formelles ayant eu lieu environ aux trois ou quatre mois au cours de l'étude a varié. Elle a généralement diminué à partir de la troisième rencontre (voir Figure 1). Ces obstacles sont notamment reliés à la durée de l'étude, à l'échéancier prévu, à la complexité des interventions choisies et au déséquilibre dans l'implication des participants.

La durée de l'étude de trois ans a impacté l'engagement et la participation des membres des GRA. C'est surtout le cycle 2 de l'étude (voir Tableau 2) qui a été exigeant, soit après la troisième rencontre formelle. Les étapes de ce cycle se sont échelonnées sur une période d'environ deux ans au cours de laquelle les participants ont assisté à cinq ou six rencontres formelles et ont posé diverses actions pour mettre en œuvre le plan d'action. Ces actions étaient, par exemple, une rencontre avec les citoyens de la municipalité, la visite d'un milieu spécifique, la réalisation d'un inventaire des subventions possibles, la participation à une rencontre avec le responsable d'un organisme partenaire, la participation à une formation, la préparation d'une annonce ou d'un communiqué ou un échange téléphonique avec le représentant d'un organisme subventionnaire possible.

Échéancier prévu

Dans le protocole de recherche, plus précisément dans l'échéancier, trois rencontres avec les GRA lors du cycle 1 se terminant par le choix d'une intervention à implanter étaient planifiées. Dans un des GRA, les participants n'ont pas été en mesure de respecter cet échéancier. En fait, lors de la troisième rencontre, les participants se sont dits inquiets quant à la lourdeur de la tâche et à ses implications pour eux. Ainsi, le choix de l'intervention a nécessité une rencontre formelle supplémentaire. De plus, au cours des trois mois qui ont suivi, des rendez-vous avec l'organisme partenaire ciblé ont eu lieu et le plan d'action a été préparé. Cette situation, qui nécessitait des ajustements, a demandé beaucoup de souplesse de la part des membres de l'équipe de recherche. Ils ont dû organiser rapidement de nouvelles rencontres et offrir un soutien plus important aux membres du GRA pour les rassurer sur leur choix et leur permettre d'avancer dans la préparation et la mise en œuvre du plan d'action.

Complexité des interventions

La mise en œuvre des interventions a été aussi, pour tous les GRA, un défi qui a affecté leur efficacité. Ce défi découlait principalement du type de tâches ou du nombre important de personnes ou d'organismes concernés par l'intervention choisie. Dans les

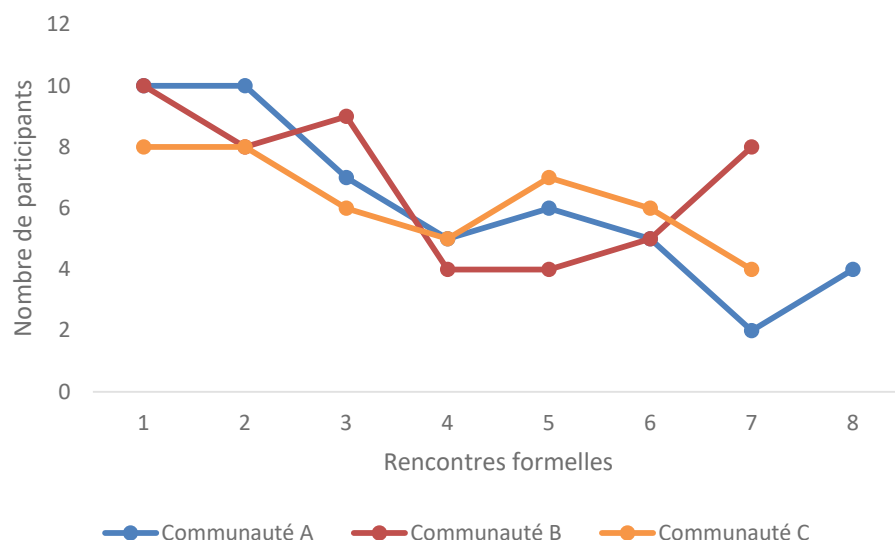


Figure 1. Présence des membres des GRA aux rencontres formelles.

faits, certaines tâches étaient complexes, nécessitaient des habiletés particulières et prenaient du temps, par exemple faire un inventaire des subventions possibles, organiser une rencontre avec les citoyens, préparer une affiche ou un sondage, communiquer avec le journal local. Dans certains cas, la tâche était faite par un des membres du GRA et, dans d'autres cas, c'était un sous-groupe du GRA qui la réalisait.

Aussi, le nombre important de personnes ou d'organismes concernés par l'intervention choisie a été un frein à l'efficacité des GRA. Concrètement, ceci demandait aux membres des GRA de faire plusieurs communications avec ces personnes ou ces organismes et de tenir compte des diverses possibilités qui s'offraient à eux (p. ex., informations sur la structure et le fonctionnement d'une résidence pour personnes âgées existante, explorer les possibilités de subventions), mais aussi des contraintes (p. ex., disponibilité limitée de terrain pour construire une résidence accueillant des personnes âgées, non-éligibilité à une subvention). Dans les interventions choisies par chaque GRA, le nombre de parties prenantes identifiées dans les plans d'action variait de 5 à 12 personnes ou organismes. Il est intéressant de noter que l'intervention impliquant le moins de parties prenantes est celle qui était la plus avancée à la fin de l'étude.

Déséquilibre dans l'implication des participants

Dans la composition des GRA, on retrouvait un représentant de la municipalité, un représentant du réseau de la santé et un représentant des organismes communautaires. Les huit autres membres des GRA étaient des personnes âgées et des proches aidants de ces personnes. Or la présence et la collaboration de représentants d'organisme, qui ont été parfois très importantes, ont créé un déséquilibre dans certains GRA. En fait, les personnes aînées et les proches aidants dans ces GRA ont été moins présents aux rencontres formelles et ont pris moins de responsabilités dans la mise en œuvre de l'intervention.

Discussion

La présente étude visait le DPA de communautés au regard du soutien à domicile des personnes aînées. Pour atteindre ce but, une recherche-action s'inspirant de la pratique fondée sur les forces de Gottlieb (2014) et se déroulant en deux cycles a été menée dans trois communautés. Les activités qui ont eu lieu lors de cette étude, notamment l'exploration des forces, des ressources et des défis, le choix d'une intervention et la mise en œuvre et l'évaluation de celle-ci, ont permis aux participants d'agir sur un besoin qui était important pour eux. En fait, il ressort des propos des participants que les démarches effectuées ont semé les germes permettant d'augmenter le pouvoir d'agir des communautés participantes. Bien que les interventions n'aient pas été finalisées entièrement au cours de la durée de l'étude ni les obstacles identifiés, de nouvelles forces ont émergé du processus, entre autres en ce qui a trait à la connaissance des ressources existantes, ce qui est généralement une des premières retombées positives d'une action collective (Côté et al., 2010), à l'importance du travail d'équipe et à l'utilisation des talents de chacun.

Les résultats de cette étude ont des implications d'ordre interactionnelles, sociales et scientifiques pour la transformation et l'émancipation des communautés. Plus précisément, ces implications ont trait à l'intégration des participants dans le processus, à l'équilibre des rapports de pouvoir, au soutien à la mise en œuvre des interventions, à la disponibilité des participants, à l'ouverture et la souplesse relatives au temps et, enfin, au respect des caractéristiques des participants aînés.

Intégration des participants dans l'équipe de recherche

Une démarche de recherche-action doit établir entre les partenaires des rapports de confiance et d'ouverture à la diversité des points de vue. La recherche et l'action relevant d'impératifs de production distincts, il importe de codéfinir le projet de recherche et la mobilisation des connaissances dès son idéation et sa conceptualisation. La demande de financement a donc été élaborée conjointement par les chercheurs et l'OC, puis obtenue auprès d'un bailleur de fonds public dans le cadre d'un programme de recherche-action partenariale. L'équipe de recherche était composée de quatre

chercheurs, soit deux infirmières, une sociologue, un organisateur communautaire, et de quatre personnes provenant de l'OC. La gouvernance de la recherche se voulait partagée, en impliquant également les assistants de recherche, et en reconnaissant les expertises des acteurs, soit les chercheurs, pour le processus et la méthodologie de recherche, et l'OC, pour la sensibilité aux besoins des personnes âgées, la proximité avec les communautés et la connaissance de la dynamique communautaire.

La recherche-action a amené les acteurs universitaires à assouplir et à adapter le devis de recherche pour tenir compte du rythme de travail différencié des trois GRA, ceci non seulement en raison des contingences du processus d'action collective, mais en raison du refus d'une posture d'experts (basée sur la détention de savoirs scientifiques) au profit de celle d'accompagnateurs (basée sur le partage des savoirs). Cette posture d'accompagnateurs (Paul, 2003, 2004) ne nie pas les rôles et contributions spécifiques des chercheurs quant à la dimension scientifique de la démarche, mais elle implique la reconnaissance que leur présence et leur interaction avec les acteurs et le terrain font d'eux-mêmes des acteurs de l'action collective. Les acteurs chercheurs sont alors interpellés non seulement par la compréhension des phénomènes et des dynamiques qui structurent l'action collective, mais aussi par ses résultats sur les personnes et les communautés visées. L'accompagnement comporte alors une posture d'alliés des premiers concernés par la recherche-action. Les alliés désignent ici des acteurs qui ne sont pas personnellement concernés par une problématique, mais qui souhaitent contribuer à sa résolution. Être alliés c'est être uni par un engagement mutuel dans une relation qui bénéficie à tous, mais qui n'est pas inconditionnelle, car elle se base sur l'éthique de la recherche et le rôle spécifique des chercheurs qui comporte ses limites.

L'équipe de chercheurs a mobilisé de nombreuses compétences et expertises, mais pas forcément au niveau des processus de DPA individuels (Ninacs, 2008) et des pratiques de participation citoyenne des personnes marginalisées (Mercier et al., 2020) que commandaient la composition et la dynamique des GRA. L'équipe de recherche aurait peut-être gagné à intégrer des représentants des trois GRA afin de les associer plus étroitement à la recherche-action, de favoriser le partage d'expériences, d'éclairer davantage l'équipe de recherche quant au vécu des GRA et d'augmenter la participation, entre autres, au cours du cycle 2.

Réduction des rapports de pouvoir entre les participants

Les accompagnateurs dans une démarche de DPA ont un rôle d'agent de changement en aidant les communautés à identifier ce qui est important pour elles, mais aussi en recréant un mouvement lorsqu'il y a un blocage (Vallérie & Le Bossé, 2006). À cet égard, le rôle des chercheurs dans la présente étude a été cohérent avec celui d'agents de changement. En fait, un soutien à la démarche de DPA a été offert principalement lors des rencontres des GRA, mais aussi entre ces rencontres.

Les résultats de la recherche-action mettent par ailleurs en lumière l'importance de l'implication des élus locaux en tant que facteur favorable au DPA des communautés, comme le soutiennent Lachapelle et Bourque (2020). L'expérience d'un GRA a montré que cette implication doit cependant aller de pair avec l'accompagnement des personnes pour développer leur capacité à participer aux débats et avec des méthodes d'animation des réunions visant la réduction des rapports de pouvoir asymétriques entre les participants (élus, fonctionnaires, intervenants, citoyens). Cette double stratégie aurait encouragé l'inclusion de toutes les personnes impliquées et l'ouverture des échanges et évité ce qui a « peut-être fait peur aux autres membres [du GRA] et influencé leur participation » (extrait des propos d'un membre d'un GRA).

Soutien à la mise en œuvre des interventions

Les interventions choisies par les GRA répondaient à des besoins qui dépassaient la seule capacité endogène des communautés et qui appellent, sous une forme ou une autre, le soutien de politiques ou de programmes publics. Même si les communautés font preuve d'une volonté de prise en charge des besoins en soutien à domicile des personnes âgées, cette mobilisation sociale ne peut se suffire à elle-même et doit être supportée à la fois dans les processus d'action collective (p. ex., soutien professionnel, présence adéquate des institutions et des élus locaux) et dans la mise en œuvre des interventions identifiées (p. ex., accès au financement, assouplissement des normes institutionnelles).

Malgré la bonne volonté et le niveau élevé d'implication des participants dans les trois GRA, des obstacles importants à leur engagement sont apparus, dont la lourdeur de la charge de travail et la complexité des interventions. Cela met en évidence le besoin d'un soutien professionnel à l'action collective qui a été assumé du mieux qu'ils ont pu par les chercheurs. Ce soutien comportait des tâches techniques et logistiques (p. ex., convocation des réunions, soutien pour les comptes rendus et les démarches publiques), mais il concernait surtout des aspects stratégiques comme le processus d'apprentissage de l'action collective dans un groupe et sa gouvernance démocratique. Ces aspects stratégiques nécessitent un leadership rassembleur et l'inclusion de toutes les parties prenantes qui auraient gagné à être davantage développés dans la démarche de recherche-action. À cet égard, une formation préalable aux activités de groupe pour les personnes qui assurent ce soutien professionnel portant sur la dynamique de groupe restreint et les relations d'influence et de pouvoir à l'intérieur d'un groupe pourrait être bénéfique.

Considération de la disponibilité des participants lors de la sélection

Dans les faits, cette recherche-action est une application rigoureuse d'une démarche de DPA de communautés relativement au soutien à domicile des aînés s'inspirant d'un cadre de référence basé sur les forces des participants (Gottlieb, 2014; Gottlieb et al.,

2006). Les résultats obtenus indiquent qu'elle a permis aux participants de choisir une intervention pertinente pour leur communauté et qu'une participation démocratique aux travaux est un facteur favorisant l'efficacité de ceux-ci. Par ailleurs, ces résultats mettent aussi en évidence des difficultés relatives à la rétention et à l'inclusion des participants dans le GRA. À cet égard, il serait nécessaire de revoir les informations données quant aux implications du projet pour les participants ainsi que les critères de sélection de ceux-ci. En fait, dans ce type de recherche, il est impératif de s'assurer, dès le début, que les participants sont en mesure de participer activement aux travaux du GRA (Cosimo, 2017; Ekman & Amnå, 2012). Or, dans la présente étude, le processus de sélection des participants n'incluait pas précisément un tel critère. Par exemple, les personnes âgées recrutées devaient être âgées de 65 ans et plus, vivre à domicile dans la communauté ciblée depuis plus de six mois et se considérer en perte d'autonomie. Quant aux proches aidants, ils devaient s'occuper régulièrement, depuis plus de six mois, d'une personne âgée vivant à domicile dans la communauté ciblée. Ainsi, dans une étude ultérieure, il serait utile, voire nécessaire, d'inclure dans le processus de sélection des participants un critère relatif à la disponibilité attendue aux rencontres formelles et informelles du GRA des participants. Avec un tel critère, les participants potentiels seraient davantage conscients des attentes par rapport à leur participation. De plus, cela contribuerait à la stabilité dans les GRA et permettrait d'équilibrer les forces au sein de ceux-ci. En fait, dans une recherche-action, la dynamique de groupe est au cœur des enjeux du bon fonctionnement des interactions sur le terrain (Numans et al., 2019). Ainsi, il est difficile, voire quasi impossible, d'équilibrer les forces au sein d'un groupe lorsqu'il y a une instabilité dans la présence et l'engagement des participants (Roy & Prévost, 2013), car l'appropriation du projet est alors à géométrie variable entre ceux-ci. Une importance majeure doit être alors mise dans l'équilibre des pouvoirs au sein du groupe (Numans et al., 2019). Or, dans la présente étude, l'équilibre entre les savoirs issus des personnes âgées et des décideurs locaux et ceux des chercheurs a été mis à l'épreuve lorsque la présence des participants dans les GRA a diminué. Cette situation est susceptible d'allonger le temps de réalisation de l'étude et augmente le risque, pour les chercheurs préoccupés par la durée de l'étude, de glisser dans la consultation plutôt que d'être des coacteurs qui agissent pour répondre aux besoins et préoccupations qu'ils partagent avec les participants (Roy & Prévost, 2013).

Ouverture et souplesse concernant le temps

La mise en place d'une culture favorisant le DPA d'un groupe demande du temps (Roy & Prévost, 2013). En ce sens, dans la présente étude, il a été nécessaire d'allonger la durée du cycle 2 pour permettre aux membres des GRA d'atteindre leur but. Dans les faits, la recherche-action entraîne un impératif d'ouverture et de souplesse des chercheurs concernant le temps (Morrisette, 2013). En début de projet, tout ne peut

être déterminé dans les moindres détails puisqu'un des objectifs de la recherche-action est justement de réaliser une réflexion entre les participants afin de déterminer les actions à mettre en œuvre pour résoudre un problème (Stringer, 2014). L'imprévisibilité du temps pour réaliser une réflexion complète avant de passer à l'action et le va-et-vient possible entre les étapes exigent souvent de prolonger les délais anticipés initialement dans la planification du projet (Morissette, 2013). Cette situation est un enjeu parfois difficile compte tenu des protocoles de recherche pouvant être rigides et des limites de temps imposées par les organismes subventionnaires. De plus, le manque de temps est susceptible de pousser indûment les chercheurs et les décideurs locaux à vouloir choisir des solutions pour les participants afin de respecter le délai prescrit. En ce sens, dans un devis de recherche-action, une souplesse plus grande tenant compte de l'imprévisibilité des délais en ce qui concerne le processus de réflexion en groupe devrait être envisagée afin de permettre aux participants de ne pas se sentir bousculés, d'exprimer leurs préoccupations, de participer aux travaux en fonction de leur intérêt et de leur expertise et de faire des choix réalistes quant au but et aux moyens de l'atteindre.

Adaptation du processus aux caractéristiques des participants âgés

Il apparaît important que les participants, ainsi que les chercheurs, aient confiance dans les savoirs des personnes âgées et, aussi, qu'ils reconnaissent la force découlant de la variété des compétences dans un groupe. De plus, le processus de recherche se doit d'être adapté aux caractéristiques des participants des GRA. En fait, comme cela a été précisé, les moyennes d'âge des participants des GRA représentant les personnes âgées et les proches aidants et composant la majeure partie des groupes étaient respectivement de 70 et 63 ans.

Comme il a été mentionné précédemment, dans un processus de recherche-action où l'on veut inclure des personnes âgées à titre de participants, leurs savoirs doivent être entendus. Or nous savons, devant la disqualification à laquelle ces personnes sont confrontées, qu'elles hésitent souvent à s'exprimer (Blais, 2006; Olazabal & Simard, 2018). Dans la présente étude, nous avons compris cette hésitation quand, entre autres, des participants ont dit qu'ils n'étaient pas toujours à l'aise de prendre la parole dans un grand groupe et ne se sentaient pas toujours compétents pour faire certaines tâches plus complexes. Il est possible que l'absentéisme observé de certains d'entre eux dans les GRA soit également la conséquence d'un manque de confiance en leurs capacités. Pour diminuer ce phénomène, il s'avère important que les chercheurs soutiennent les participants en démontrant qu'ils ont confiance dans leurs savoirs et leurs capacités. L'encouragement, la valorisation, l'inclusion, le soutien lors d'un blocage, l'accompagnement et le respect des droits d'auteurs sont tous des moyens pouvant être utilisés par les chercheurs pour augmenter la confiance des personnes âgées. Ils peuvent aussi s'informer et réfléchir sur les divers mythes relatifs

aux personnes âgées (p. ex., déclin cognitif et vieillesse, manque d'intérêt des personnes âgées pour le numérique, hors du bénévolat point de salut; Billette et al. [2018]), afin de les déconstruire s'il y a lieu et être en mesure de travailler efficacement en collaboration avec elles. Entre autres, Raymond et al. (2018) soulignent que la participation sociale n'est pas toujours synonyme de santé pour les personnes vieillissantes. Dans des groupes de discussion avec ces personnes relativement à leurs défis, celles-ci indiquent manquer de temps pour faire ce qu'elles souhaitent, sentir de la pression de leur entourage pour assumer des tâches, avoir de la difficulté à dire non, être fatiguées et vouloir ralentir le rythme (Raymond et al., 2018). Il importe donc de prendre en considération ces informations et de s'assurer, lors du recrutement des participants, de leur bien-être et de leur volonté réelle de s'impliquer.

Forces et limites de l'étude

La présente étude est un exemple d'une recherche-action réalisée auprès de trois communautés, et ce, en partenariat avec un organisme communautaire. Elle respecte les critères d'évaluation d'une recherche-action énoncés par Waterman et al. (2001) pour ce qui est, entre autres, de la conception du protocole, de la flexibilité et de l'adaptabilité de celui-ci, ainsi que de la transférabilité des résultats. De plus, l'utilisation d'un cadre de référence en soins infirmiers basé sur les forces a été pertinente pour structurer la collecte de données et le déroulement de l'étude. Les deux cycles de la recherche-action ont permis d'impliquer graduellement les membres des GRA dans le processus de recherche. Même si les interventions choisies n'ont pas été finalisées en raison du manque de temps, et aussi des restrictions sociosanitaires dues à la pandémie de COVID-19 ayant débuté en mars 2020, les résultats sont utiles pour les recherches futures. Ils permettent de cerner les implications entourant le partenariat entre des parties prenantes ayant différents savoirs, expertises ou forces (p. ex., chercheurs, organismes communautaires, représentants d'organismes municipaux, personnes âgées). Les résultats sensibilisent aussi les chercheurs voulant réaliser une recherche-action aux enjeux relatifs à la durée de l'étude et à la disponibilité des participants.

Étant donné les obstacles auxquels les participants et les membres de l'équipe de recherche ont été confrontés, l'étude présente certaines limites pouvant avoir influencé les résultats. Malgré les rappels fréquents au téléphone, par courriel, voire par la poste, quelques participants n'ont jamais été présents aux rencontres et d'autres ont été absents à plusieurs reprises pour diverses raisons. Ce constat peut, entre autres, s'expliquer par des tensions entre l'autonomie et les ressources des participants et l'expertise provenant des membres du groupe de recherche. En fait, les membres de l'équipe de recherche ont tenté, principalement au cours du cycle 2 de l'étude, de soutenir les participants tout en respectant leur choix. Par ailleurs, comme il a été souligné précédemment, certains plans d'action et tâches étaient complexes et les

participants n'avaient pas toujours les ressources et la disponibilité pour les réaliser, tel que nommé par quelques-uns lors du bilan des apprentissages à la fin du projet. Ces tensions peuvent avoir entraîné des insatisfactions et des malaises expliquant la décroissance de la participation et de l'engagement et, conséquemment, avoir diminué la richesse des propos, modifié les choix faits et influencé la production de savoirs.

Conclusion

La recherche-action étant fondamentalement un processus de coapprentissage entre acteurs (Gélineau et al., 2012), les chercheurs impliqués en ont tiré des acquis transférables dans d'autres projets de recherche. Dans l'optique d'un développement local durable, les aspects de l'engagement des participants, de l'équilibre du pouvoir au sein du groupe et du respect des disponibilités, des compétences et des capacités des participants doivent être considérés lors d'études ultérieures utilisant un devis basé sur la recherche-action auprès de communautés ou de l'implantation d'une intervention visant le développement du pouvoir d'agir d'une communauté.

Notes

¹ « *A rigorous and systematic approach to investigation that integrates the expertise of professionals and the local wisdom of the people they serve* » (Stringer, 2014, p. iii).

² Les nombres à la fin des thèmes font référence au nombre de personnes qui ont abordé le thème lors de l'entrevue.

Références

- Bickel, J.-F., & Hugentobler, V. (2018). Les multiples faces du pouvoir d'agir à l'épreuve du vieillissement. *Gérontologie et société* 40(157), 11-23. <https://doi.org/10.3917/gsl.157.0011>
- Billette, V., Marier, P., & Séguin, A.-M. (2018). *Les vieillissements sous la loupe. Entre mythes et réalités*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Blais, L. (2006). Savoir expert, savoirs ordinaires : qui dit vrai? Vérité et pouvoir chez Foucault. *Sociologie et sociétés*, 38(2), 151-163. <https://doi.org/10.7202/016377ar>
- Bourbonnais, A., & Michaud, C. (2018). Once upon a time: Storytelling as a knowledge translation strategy for qualitative researchers. *Nursing inquiry*, 25(4). <https://doi.org/10.1111/nin.12249>
- Bosch, R. (2016). *Power: A conceptual analysis*. St-Petersburg : Eleven International Publishing.

- Charpentier, M., & Soulières, M. (2007). Pouvoirs et fragilités du grand âge : « J'suis encore pas mal capable pour mon âge » (Mme H., 92 ans). *Nouvelles pratiques sociales*, 19(2), 128-143.
- Cosimo, T. (2017). Community-based determinants of community engagement: A meta-analysis research. *Social Indicator Research*, 140(2), 571-596.
- Côté, N., St-Louis, M. P., & Bourque, D. (2010). *Pratique de concertation sur le territoire de la MRC les Moulins, rapport de la démarche de recherche participative. Cahier de la CRCOC*, (1003). Repéré à http://w4.uqo.ca/croc/Fichiers/cahiers/1003_Mai2010.pdf
- Deverchère, N. (2017). Innovations et engagement des travailleurs sociaux en faveur du DPA. *Vie sociale*, 3(19), 91-105.
- Ekman, J., & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283-300.
- Gélineau, L., Dufour, É., & Bélisle, M. (2012). Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre des savoirs. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (13), 35-54.
- Gottlieb, L. N. (2014). *Les soins infirmiers fondées sur les forces*. Montréal : ERPI.
- Gottlieb, L. N., & Ezer, H. (1997). *A perspective on health, family, learning, and collaborative nursing: A collection of writings on the McGill model of nursing*. Montréal : McGill University, School of Nursing.
- Gottlieb, L. N., Feeley, N., & Dalton, C. (2006). *The collaborative partnership approach to care: A delicate balance*. Toronto : Elsevier-Mosby.
- Holm, A. L., & Severinsson, E. (2013). A qualitative systematic review of older persons' perceptions of health, ill health, and their community health care needs. *Nursing Research and Practice*, (3). <http://dx.doi.org/10.1155/2013/672702>
- Lachapelle, R., & Bourque, D. (2020). *Intervenir en développement des territoires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le DPA des personnes et des collectivités* (Vol. 1). Québec : Ardis.
- Le Bossé, Y. (2016). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le DPA des personnes et des collectivités* (Vol. 2). Québec : Ardis.
- Mercier, C., Bourque, D., & St-Germain, L. (2020, septembre). *Participation citoyenne et développement des communautés au Québec : enjeux, défis et conditions d'actualisation* [réédition et mise à jour de la version de 2009, numéro 8 de Série documentation et diffusion]. ARUC-ISDC et Cahier du CRCOC, UQO.

- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Numans, W., Van Regenmortel, R. M. F., & Schalk, R. (2019). Partnership research: A partway to realize multistakeholder participation. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-12.
- Olazabal, I., & Simard, J. (2018). Les aînés : mythes et réalités. Dans V. Billette, P. Marier, & A.-M. Séguin (Éds), *Les vieillissements sous la loupe. Entre mythes et réalités* (pp. 17-24). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Revue carriéologie*, 9(1), 121-144.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pellissier, J. (2009). Âgisme et stéréotypes. *Vie et vieillissement*, 7(2), 4-8.
- Persily, C. A., & Hildebrandt, P. R. (2008). Theory of community empowerment. Dans M. J. Smith, & P. Liehr (Éds), *Middle-range theories for nursing* (2^e éd., pp. 131-142). New York, NY : Springer Publishing Company.
- Raymond, É., Castonguay, J., Fortier, M., & Sévigny, A. (2018). La participation sociale : engagez-vous qu'ils disaient. Dans V. Billette, P. Marier, & A.-M. Séguin (Éds), *Les vieillissements sous la loupe. Entre mythes et réalités* (pp. 203-210). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Vallée, B., & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3(39), 87-100.
- Waterman, H., Tillen, D., Dickson, R., & de Koning, K. (2001). Action research: A systematic review and guidance for assessment. *Health Technology Assessment*, 5(23), 1-162.

Louise Bélanger est professeure au Département des sciences infirmières de l'Université du Québec en Outaouais depuis 2012. Détentrice d'un doctorat (Ph. D.) en sciences infirmières de l'Université de Montréal (2013), elle s'intéresse à l'intégration des proches aidants dans les soins offerts aux personnes âgées et au DPA des personnes et des communautés. Elle utilise principalement l'étude de cas et la recherche-action comme devis de recherche.

Denis Bourque détient un doctorat (Ph. D.) en service social de l'Université Laval (2003) et est professeur au Département de travail social de l'Université du Québec en Outaouais. Il a été titulaire de la Chaire de recherche du Canada en organisation communautaire (2007-2017). Ses recherches ciblent l'action et l'intervention collectives, ainsi que le développement social et celui des communautés.

Lucie Lemelin est professeure au Département des sciences infirmières de l'Université du Québec en Outaouais où elle enseigne depuis 2006. Elle détient un doctorat (Ph. D.) en sciences cliniques (sciences infirmières) de l'Université de Sherbrooke (2014). Ses projets de recherche utilisent une approche de recherche-action et portent sur les habitudes de vie et leurs impacts sur la santé. Elle s'intéresse aussi au développement de la pratique infirmière avancée.

Pour joindre les auteurs :
louise.belanger@uqo.ca
Denis.bourque@uqo.ca
lucie.lemelin@uqo.ca

***Analyse critique de la méthode des forums citoyens
à propos des craintes et espoirs
associés aux progrès de la génomique en oncologie***

Monica Aceti, Docteure

Université de Bâle, Suisse

Petros Tsantoulis, M.D.

Hôpitaux Universitaires de Genève, Suisse

Pierre O. Chappuis, M.D.

Hôpitaux Universitaires de Genève, Suisse

Samia Hurst-Majno, M.D.

Université de Genève, Suisse

Claudine Burton-Jeangros, Docteure

Université de Genève, Suisse

Note des auteurs : La recherche *Forums citoyens autour de l'oncologie de précision* a été soutenue en Suisse par la Fondation Leenaards et la Ligue genevoise contre le cancer. Nous remercions toutes les personnes qui ont participé aux forums citoyens. La commission cantonale d'éthique de la recherche (CCER) suisse a été sollicitée avant le début des forums citoyens, puis à nouveau avant le forum avec le groupe de patients et patientes (initialement non prévu dans le protocole de recherche). Dans les deux cas, la CCER a décidé que le projet ne relevait pas de la Loi relative à la recherche sur l'être humain de la Suisse et qu'une évaluation éthique n'était pas nécessaire (REq-2018-00457). Aucun des membres de l'équipe de recherche n'a de conflit d'intérêts.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 59-84.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

Résumé

La méthode des forums citoyens a été utilisée dans le cadre d'une étude réalisée en Suisse romande afin de recueillir les opinions – quant aux espoirs et aux craintes – à propos des avancées de la médecine génomique en oncologie. L'intention était de favoriser le dialogue et les apprentissages mutuels entre spécialistes – en génétique, oncologie, sociologie, anthropologie et éthique – et des membres de la société civile. Cet article a pour objectif d'analyser l'organisation de groupes de discussion soumis à des exercices délibératifs favorisant les échanges d'opinions, ainsi que l'expérience vécue lors des forums par le public citoyen. Les résultats de l'analyse ont fait apparaître les avantages et les limites de la méthode des forums. Les échanges se caractérisent par des temps forts souvent appuyés par l'expérience personnelle, animés par la diversité des points de vue, ainsi que par l'horizontalité des discussions entre les citoyens et citoyennes, valorisées par l'écoute attentive des experts et expertes. Les personnes participantes se sont engagées dans un processus de réflexivité critique au niveau personnel et collectif, prolongé parfois par des discussions avec leur entourage et opérant ainsi un processus de démultiplication des échanges. Toutefois, la difficulté pour adapter les activités proposées à des niveaux variés de connaissances dans le domaine de la médecine génomique a été relevée, ainsi que la situation de « double casquette » de l'équipe de recherche dans sa fonction d'expertise et de modération.

Mots clés

FORUM CITOYEN, MÉTHODE DÉLIBÉRATIVE, RÉFLEXIVITÉ, ONCOLOGIE, MÉDECINE GÉNOMIQUE

Abstract

The citizen forum method was used during a study carried out in Romansh-speaking Switzerland to gather opinions – hopes and fears – about advances in genomic medicine in oncology. The intention was to encourage dialogue and mutual learning between specialists – in genetics, oncology, sociology, anthropology and ethics – and members of civil society. The aim of this article is to analyze the organization of discussion groups using deliberative exercises that favoured exchanges of opinion, as well as the citizen public's experience of these forums. The analysis results highlighted the advantages and limits of the forum method. The exchanges were characterized by high points often based on personal experience and sparked by different points of view, as well as the horizontal nature of discussions between citizens, and given value by the attentive way in which the experts listened. Participants were engaged in a process of critical reflection, both personally and collectively, sometimes extended by discussions with those around them that multiplied the number of exchanges. However, the difficulty of adapting the suggested activities to the varied levels of knowledge of the field of genomic medicine came through, as did the fact that the research team “wore two hats” as both experts and moderators.

Keywords

CITIZEN FORUM, DELIBERATIVE METHOD, REFLEXIVITY, ONCOLOGY, GENOMIC MEDICINE

Introduction

Dans le cadre d'une étude réalisée en Suisse romande, des forums citoyens ont été organisés afin de recueillir les espoirs et les craintes liées au progrès de la médecine génomique en oncologie. Notre étude répondait à un appel à projets de la Fondation

Leenaards en Suisse (SantéPerSo) afin de stimuler un dialogue public sur le sujet et soutenir la recherche interdisciplinaire dans le domaine de la santé personnalisée.

Les publications sur la médecine de précision et la génétique moléculaire sont principalement rédigées par des spécialistes du domaine : elles examinent les avancées, les applications innovantes, les succès et les promesses (Dessibourg et al., 2018b). Les experts et expertes mettent en avant les bénéfices de la médecine personnalisée, parfois dénommée « médecine du futur » et viennent ainsi alimenter les attentes sociales autour des promesses liées à de nouvelles technologies, telles que le séquençage génétique à haut débit ou les « théradiagnostics » ciblés¹. Des réactions plus prudentes s'expriment face à la complexité des conséquences éthiques et sociales de ces promesses (Joyner & Paneth, 2015). Le domaine des sciences sociales et de l'éthique a produit plusieurs analyses sur les enjeux et les controverses de la médecine personnalisée (Barazzetti et al., 2014; Dessibourg et al., 2018a; Guchet, 2014, 2016; Lafontaine et al., 2010; Noury & López, 2017; Rajan, 2006; Rose, 2013; Tutton, 2012). Boardman et Fletcher (2021) appellent à plus de collaborations transdisciplinaires entre la sociologie de la médecine et la génétique à partir d'un état de la question dans le *Journal of Health and Social Behaviour*. Ces contributions sont toutefois éloignées des expériences concrètes de la clinique, des personnes soignées ou à risque de cancer génétique (Caiata Zufferey, 2015), et donc concernées en première instance, mais également des préférences et des avis du public. Peu de travaux en Suisse avaient fait appel à l'avis des membres de la société civile dans le domaine de la génomique (Barazzetti et al., 2017).

L'intention de recherche de notre équipe interdisciplinaire, composée de deux sociologues, une éthicienne et deux généticiens cliniciens, était de réfléchir collectivement aux dilemmes éthiques et sociaux associés aux techniques « révolutionnaires » de la médecine génomique. Il s'agissait d'identifier les préoccupations des spécialistes et du public vis-à-vis des traitements oncologiques personnalisés et de l'accès à des informations prédictives, telles que des prédispositions génétiques au cancer. Les résultats de ce dialogue entre ces experts et expertes et des membres de la société civile ont donné lieu à des publications académiques (Aceti et al., 2020; Rivas Velarde et al., 2021) qui s'appuient sur l'ensemble des matériaux recueillis tout au long des forums, à savoir les enregistrements audio de chaque moment d'échange dans les groupes et en plénière, les enregistrements filmés des soirées ainsi que les divers supports d'activités, dont des dossiers individuels de questions (N=184).

Cet article propose une analyse critique de la mise en œuvre de la méthode des forums citoyens et de l'organisation des activités soumises à l'exercice délibératif. Ce regard autoréflexif s'applique à la préparation et aux intentions de l'équipe de

recherche, en mettant en perspective les recommandations de la littérature sur les méthodes délibératives avec notre démarche.

Notre propos est organisé en trois parties. Dans un premier temps, nous présentons la mise en œuvre de la méthode des forums citoyens. Sont détaillés les moyens utilisés pour favoriser les conditions d'échanges délibératifs et démocratiques, susciter l'imagination et la créativité du public et limiter les rapports de force qui peuvent s'immiscer dans les discussions entre des personnes qui se rencontrent pour la première fois. Dans un deuxième temps, nous procédons à une analyse critique de l'expérience délibérative par forum citoyen. Nous nous appuyons sur les propos des participant-e-s à travers leurs évaluations du dispositif. S'y ajoutent nos observations, les débriefings effectués à la suite de chaque soirée par l'équipe et l'analyse des enregistrements audio des échanges en petits groupes et en plénière intégralement retranscrits. Dans un troisième temps, nous nous intéressons à la transformation de l'opinion sur la durée de l'intervention ainsi qu'aux retombées des forums citoyens sur les participants et participantes. Dans chacune des parties, nous effectuons une analyse critique des limites de la méthode du format délibératif, des forces et faiblesses de l'équipe et discutons les dilemmes de la modération d'un public citoyen par l'équipe interdisciplinaire d'experts et expertes. Finalement, nous revenons sur les principales leçons tirées de cette expérience.

La mise en œuvre des forums citoyens

Afin de mettre en place un dispositif d'engagement de la société civile autour des développements de l'oncologie moléculaire, l'équipe de recherche s'est appuyée sur les connaissances acquises dans le domaine des méthodes délibératives (Abelson et al., 2013; Degeling et al., 2015; Street et al., 2014). Ces méthodes participatives se sont développées au cours des 20 à 30 dernières années en réponse aux transformations plus générales des relations entre la science et la société. La croissance des controverses sociotechniques, en particulier dans les domaines de la santé et de l'environnement (Callon et al., 2001; Debaz, 2017; Pestre, 2014), et les enjeux sociaux et éthiques des « bio-objets » (Lafontaine, 2021) conduisent à repenser la gestion des progrès techniques et scientifiques. Que ce soit dans la relation médicale, dans les orientations du système de santé ou encore la promotion de la santé, l'engagement du public dans les choix à faire et sa participation sont aujourd'hui considérés comme essentiels afin de prendre en compte les valeurs et les priorités de l'ensemble des groupes concernés (Bruni et al., 2008; Zask, 2011). Les forums citoyens, appelés aussi forums délibératifs ou démocratiques, incluent toutes les voix et prennent au sérieux les revendications, explications, raisons, propositions et arguments de chaque individu. Cependant, selon Sabik et Lie (2008), la réelle participation est toutefois difficile à obtenir et ses résultats ne sont pas toujours mis en pratique.

En Suisse, la participation dans le domaine de la promotion de la santé a fait l'objet d'attention et d'impulsion dans un document directeur (Ischer & Saas, 2019). Comme le relèvent Bazaretti et al. dans un *policy paper* (2021) sur la santé personnalisée, « on ne peut plus aujourd'hui concevoir des innovations biomédicales d'une telle ampleur sans impliquer davantage leurs futurs usagers dans l'exploration de leur pertinence sociale » (p. 2). Or l'application des approches délibératives dans les recherches liées à la santé reste rare. Notre projet par forum citoyen visait à pallier ces manquements, en explorant les mécanismes participatifs dans le domaine de la médecine de précision en oncologie.

Du projet de recherche au « déroulé » des forums citoyens

L'équipe de recherche interdisciplinaire a allié l'expérience des deux médecins généticiens et cliniciens avec les clés de lecture des trois chercheuses en sciences sociales et éthiques. L'objectif du projet était de favoriser le dialogue et les apprentissages mutuels entre spécialistes et membres de la société civile afin d'identifier les préoccupations des uns et des autres et de réfléchir collectivement aux solutions pouvant être apportées aux dilemmes éthiques et sociaux associés aux avancées de la médecine génomique.

La principale investigatrice (M. A.) a d'abord effectué un stage d'immersion de deux mois dans une unité d'oncogénétique en Suisse. Elle a observé le déroulement de conseils génétiques auprès de personnes à risque d'être porteuses de mutations génétiques. Elle a également assisté à des conférences internes sur les développements en oncologie, à des réunions, appelées *tumorboards* moléculaires, entre les équipes de recherche de divers hôpitaux ainsi qu'à des séances préparatoires internes. Carnets de terrain et observations flottantes lui ont permis de s'initier au monde de la clinique en oncologie de précision et de la recherche génétique. Cette immersion a été bénéfique au travail interdisciplinaire de la « fabrique » des contenus des forums. Des préoccupations issues de la pratique clinique, telles que le risque de créer des attentes irréalistes, les coûts de la médicalisation ou les enjeux de la découverte d'incidentalome², ont été pensées comme matière à discussion pour les forums citoyens. L'équipe a choisi les thématiques à traiter au cours des forums citoyens, puis les contenus des activités ont été détaillés : les objectifs de recherche pour chaque bloc thématique, les consignes pour le public des forums, les moyens et le temps à disposition, le matériel nécessaire et le rôle de chaque membre de l'équipe durant les forums.

Quatre forums citoyens ont été réalisés entre novembre 2018 et février 2019 et un cinquième forum avec des personnes ayant présenté un cancer en novembre 2019. Chaque forum, regroupant 15 à 20 participants et participantes, s'est déroulé entre 18 h et 21 h 30 sur deux soirées consécutives placées à 7 ou 10 jours d'intervalle. De brèves

présentations dans chacun des domaines d'expertise étaient suivies par des échanges en petits groupes de 4 à 5 personnes par table, puis en plénière.

Plusieurs outils ont été mobilisés afin de dynamiser les soirées qui étaient longues. Une application en ligne et interactive permettait de recueillir des votes individuels et anonymisés et de les discuter en direct. L'emploi des technologies, tel que l'utilisation individuelle d'une tablette, a parfois nécessité un soutien technique et un temps d'adaptation. Mais dans l'ensemble, ces outils ont été intégrés par l'ensemble du public. Nous avons également recueilli des réponses individuelles par écrit sur des dossiers papier anonymes. Parfois, le public a été invité à utiliser des « petits points » autocollants de différentes couleurs pour signaler ses choix ou un système de grilles sur transparents pour réfléchir collectivement à plusieurs cas de figure.

La rédaction fine du déroulement de chaque soirée, tel un scénario, devait permettre de cadrer notre action, de garder le cap et d'assurer la fluidité de la session. Ce *script* de 49 pages à destination des membres de l'équipe de recherche a ainsi été préparé, rassemblant tous les détails de l'organisation des soirées.

La méthode de la « facilitation »

Pour assurer le bon déroulement des forums citoyens, nous nous sommes inspirés de la méthode de la « facilitation ». Selon Poupart, le rôle du facilitateur est

amené incontestablement à se développer pour optimiser l'intelligence collective au sein des groupes, quels qu'ils soient. Dans un contexte collaboratif, son intervention renforce l'utilité et l'efficacité des rencontres, la réappropriation des enjeux par tous, la mobilisation des parties prenantes, le partage des diagnostics et la créativité dans la recherche de solutions plus approfondies. Il s'assure que tout travail collectif devient efficace (2017, p. 18).

Les principes de la « facilitation » favorisent l'implication de chaque personne et mobilisent l'intelligence collective grâce à des méthodes originales et créatives (Hunter et al., 1994/2007). L'anticipation est un élément fondamental dans la démarche de la facilitation qui commence bien en amont de la séance en elle-même et qui s'applique aux moindres détails tant dans le contenu et les modalités que dans la logistique. Schuman (1996) relève quatre compétences de base chez le facilitateur ou la facilitatrice :

- 1) Il ou elle doit être capable d'anticiper, du début à la fin, l'ensemble du processus de résolution des problèmes et de prise de décision;
- 2) Il ou elle doit utiliser des procédures qui soutiennent les processus sociaux et cognitifs du groupe;
- 3) Il ou elle doit rester neutre quant aux questions de contenu et aux valeurs;

4) Il ou elle doit respecter le besoin du groupe de comprendre et d'apprendre du processus de résolution des problèmes³ [traduction libre] (1996, p. 69).

Si la rédaction du déroulement détaillé permet d'anticiper au mieux, il s'agit également selon l'auteur de garder de la polyvalence (« *versatility* ») et de la flexibilité avec le groupe.

Cette méthode a généralement pour objectif d'aider à prendre des décisions éclairées et collectives ou encore de déterminer des stratégies, des plans d'action et leur mise en œuvre, afin de répondre à des enjeux complexes et permettre de les développer. Toutefois, l'utilisation de la méthode de la « facilitation » dans nos forums citoyens avait pour finalité, plus modestement, d'aider le public à s'impliquer tout en développant au sein de notre équipe une procédure partagée d'accompagnement des prises de parole. Une professionnelle de la « facilitation », externe à l'équipe de recherche, a été engagée afin d'assurer la modération. En effet, la « facilitation » se doit d'être menée par une personne indépendante.

À l'ouverture de chaque forum, les modalités et les objectifs du dialogue entre les membres experts et les citoyens et citoyennes ont été présentés afin de mettre en place les conditions favorables à l'expérience délibérative et participative. En référence à Fung, nous avons privilégié « une forme éducative qui vise à créer des conditions presque idéales pour que les citoyens forment, articulent et affinent entre eux leur opinion sur des questions publiques particulières »⁴ [traduction libre] (2003, p. 340). Des indications pour un forum harmonieux ont été présentées en introduction, incluant les quatre recommandations suivantes : 1) Nous sommes d'accord de ne pas être d'accord; 2) Respect des opinions et des personnes; 3) Temps de parole équitable; 4) Esprit constructif et créatif.

La facilitatrice a souligné la valeur de la parole de chaque personne présente :

[...] l'équipe de recherche, dans le cadre de ces forums citoyens, prend une posture non pas de conférenciers experts, mais une posture d'écoute et d'échange. C'est vous, votre parole, vos avis qui sont au centre de l'étude et de cette soirée. Je [la facilitatrice] vais assurer le fil rouge de cette soirée de forum citoyen et serai la garante du temps pour chaque activité. Pour chaque table, un expert est là pour animer et faciliter les conversations, pour vous écouter et aussi pour échanger avec vous. Mais les experts sont là surtout pour vous accompagner dans les activités, car ce sont vos avis, ce soir, qui nous intéressent (Extrait du script OncoForum, p. 65).

L'intention était de signaler notre volonté de créer ce dialogue et d'éviter l'effet de domination de l'expertise sur les points de vue des citoyens et citoyennes ou du moins de limiter le rapport de pouvoir classique entre le milieu académique et les

sujets recrutés (Fadda et al., 2020). Les membres de l'équipe ont ensuite modéré les discussions en petits groupes. Leur rôle était d'encourager les prises de paroles et, si nécessaire, d'éviter la monopolisation de la parole par un participant ou une participante plus volubile. La « posture effacée » a été recommandée : « Lorsque la discussion dans le groupe s'anime de manière constructive et respectueuse, nous pouvons nous effacer. Si nous avons le sentiment d'être inutiles, c'est bon signe ! » Cette consigne a été rappelée à plusieurs reprises au fil des forums aux membres de l'équipe afin de tendre vers un dialogue horizontal et recueillir une parole citoyenne libérée des injonctions expertes. Une des limites de la « facilitation » était cependant le manque d'expérience des membres de l'équipe en la matière. En effet, l'investigatrice principale (M. A.) a effectué une formation à l'« art de la facilitation »⁵, les autres membres ont été initiés uniquement lors de quelques séances d'équipe avec la facilitatrice professionnelle.

Un premier forum test a été effectué avec une volée estudiantine afin de tester les diverses activités et apporter les modifications nécessaires. Les forces de la méthode de la « facilitation » résident dans la clarification et la volonté d'anticipation du déroulement de la soirée via le *script*. Or la gestion organisationnelle d'un forum citoyen de sa conception à son exécution demande un travail conséquent. Cette préparation chronophage est un élément à ne pas sous-évaluer qui a donné lieu à une longue liste : de l'apéro dînatoire à l'accès et à la préparation de la salle, en passant par la signalétique pour le public, la mise en place du projecteur vidéo, des connexions, de la caméra sur pied, des enregistreurs chargés, de l'organisation des différents matériaux à distribuer, des tablettes, les accès wifi à mettre à disposition jusqu'à prévoir la météo du jour...

Mardi, jour J du forum citoyen no 1, neige givrante sur la route de Peney-le-Jorat. La trouille de ma vie ! Retour en arrière avec un détour pour éviter la neige sur les hauteurs. Une heure de perdue. Ajouter dans la *To Do List* des forums : METTRE MES PNEUS NEIGE (Notes de terrain, 19 novembre 2018).

Un recrutement diversifié

Le recrutement du public est un élément clé de l'organisation en amont de chaque forum. Sans prétendre constituer un échantillon représentatif du bassin de population genevois, nous avons essayé d'atteindre un recrutement d'âge diversifié et de milieux sociaux contrastés. La diffusion de notre invitation s'est faite à l'aide d'une annonce en français dans un journal local avec distribution gratuite dans tous les ménages, via les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, LinkedIn) et par effet « boule de neige ». Un dédommagement pour la participation au forum correspondant à un investissement total de plus de sept heures sur deux soirées a été mentionné sur l'annonce. Les personnes intéressées ont préalablement rempli un questionnaire en ligne (N=130) à

propos des tests génétiques et des avancées de la recherche génomique, à l'issue duquel il était proposé de s'inscrire. Certains de ces résultats ont été présentés lors des forums et utilisés comme support de discussions en groupes.

Des informations sur le déroulement des soirées ainsi qu'un formulaire de consentement ont été envoyés par courriel avant chaque forum et un contact téléphonique a été effectué si nécessaire.

Le recrutement des participantes et participants a permis d'organiser quatre forums citoyens avec 46 femmes et 27 hommes âgés de 18 à 78 ans (N=73). Un cinquième forum (N=19) a ensuite été mené avec des personnes ayant eu un diagnostic de cancer. Il a rassemblé 7 hommes et 12 femmes de 21 à 89 ans. Ce dernier recrutement a été plus difficile. À l'annonce publiée dans le même journal régional a été ajoutée la pose d'affiches dans des lieux stratégiques, tels que les hôpitaux, les locaux de la Ligue genevoise contre le cancer, un centre de ressources pour les personnes affectées par le cancer. C'est finalement un recrutement *in situ* dans ce dernier lieu qui nous a permis de réunir un nombre suffisant de personnes.

Le recrutement diversifié visait à favoriser la confrontation de points de vue différents lors des activités. Nous avons en outre pris soin lors de la formation des petits groupes de rassembler des personnes d'âge et de sexes variés à chacune des tables, puis modifié la composition des groupes entre la première et la deuxième soirée. Le partage d'opinions entre générations différentes a été perçu comme particulièrement positif.

Les blocs d'activité

La première soirée de chaque forum citoyen a été organisée autour de trois blocs d'activité : 1) l'exercice d'imagination des mondes mettant en discussion les bénéfices potentiels des développements des analyses génétiques; 2) un débat autour des perceptions des probabilités et leur utilité pour les décisions autour de la maladie; 3) une activité sur les droits et devoirs liés à la transmission d'informations génétiques personnelles. La deuxième soirée de chaque forum citoyen a compris trois nouveaux blocs d'activité : 1) un retour sur la première soirée et une discussion des résultats du questionnaire rempli en ligne au moment du recrutement des participantes et participants; 2) des échanges sur les bénéfices et les défis de la recherche en lien avec la gestion des données génomiques; 3) un exercice autour des enjeux liés au consentement quant au partage des données génétiques.

Pour assurer une bonne dynamique et soutenir les processus cognitifs du groupe, nous avons utilisé la référence à l'actrice Angelina Jolie qui avait publicisé en 2013 sa prédisposition génétique au cancer ainsi que les mesures préventives chirurgicales qu'elle avait effectuées. Nous avons également eu recours à un témoignage radiophonique d'une femme en Suisse romande porteuse d'un variant pathogène du gène BRCA1. Les avantages et les inconvénients de faire un test génétique avec les

conséquences qui s'ensuivent ont été discutés, puis recueillis sur des panneaux (Figure 1).

Lors de la première activité d'imagination des mondes, l'objectif était de faire connaissance par petits groupes de 4 ou 5 personnes. Nous voulions aussi créer des conditions permettant de prendre la température des connaissances des membres du public sur les enjeux de la « médecine de demain » tout en favorisant le partage de leurs espoirs et de leurs craintes. Pour ce faire, un exercice d'imagination prospective a été proposé. Il s'agissait d'inventer « le monde merveilleux » de 2030 grâce aux progrès de la génétique et la même consigne était appliquée à un « monde affreux » soumis aux usages malveillants de la génétique. Le caractère fictif de ces mondes a permis à chaque personne d'y réfléchir d'abord individuellement, puis en petits groupes sans se soucier du principe de réalité ou d'un état des savoirs. Les premières idées en ont suscité d'autres, parfois en lien avec un film, une série ou un ouvrage (la série *Black Mirror* ou le roman dystopique d'Aldous Huxley *Le meilleur des mondes*).

Finalement, un inventaire d'espoirs fabuleux ainsi que des pires craintes a été recueilli sur des panneaux (Figures 2 et 3).

Cette activité, prévue initialement pour mettre en place une bonne qualité d'échanges et introduire un état d'esprit ouvert et créatif, a donné lieu à un riche matériel d'analyse. Notamment, l'ambivalence sur la perception des avancées de la génétique a été discutée au moment du partage des résultats en plénière : certaines idées étaient associées au monde merveilleux, mais également au monde affreux. Par exemple, le « dépistage préimplantatoire » du monde merveilleux correspondait dans le monde affreux à « trier les personnes » avec le risque de créer de la discrimination génétique, autrement dit du « génétisme ».

La deuxième soirée de chaque forum citoyens démarrait sur un échange à partir de ce qui était resté en mémoire ou qui leur avait « trotté dans la tête » à l'issue de la première soirée. Une participante a exprimé sa surprise par rapport à ces ambivalences :

[...] ce que j'ai gardé en mémoire, j'étais quand même assez choquée, enfin, parce que j'avais dit que le monde meilleur pour certains paramètres, c'était un monde de l'enfer en fin de compte, parce que pour moi, quelque part, il me manque l'essentiel. [...] parce qu'on ne peut pas être tous des robots, tous des sosies, pour moi, c'est la spiritualité quelle qu'elle soit, et c'est ça qui nous fait choisir enfin ce qu'on veut et d'être vivant en fin de compte. Et justement de tout programmer, enfin c'est comme une sorte de machine.





Figure 3. Le monde affreux (forum II, 17 janvier 2019).

La génétisation de nos vies est associée dans le monde merveilleux à la figure idéale de l'« *homo geneticus* » (Aceti et al., 2020), qui bénéficie d'une meilleure prévention, d'une prise en charge précoce et des soins efficaces jusqu'à l'éradication progressive des maladies génétiques. Cependant, cette jeune femme associe ces paramètres au monde de l'enfer, car la sélection génétique conduirait selon elle à la « déshumanisation » de notre société. Le concept de généticisme et la perspective des inégalités sociales sont également exprimés dans le propos de cet autre citoyen : « [...] un monde beaucoup plus individualiste qu'aujourd'hui, où tout serait segmenté. Donc les bons génomes d'un côté et les pourris de l'autre. Hop et voilà! Ce serait un monde, voilà, réellement classé selon ça. »

Si l'activité des mondes a engendré des questionnements sociaux et éthiques et une prise de conscience de la diversité des avis, elle a aussi suscité des appréhensions : « En fait, je n'arrive pas à prendre de la distance et à réaliser et ça m'inquiète un petit peu aussi. C'est un sentiment de... Je flippe! Je regarde trop d'épisodes de *Black Mirror* (rire). » Cette inquiétude est en fait problématique, car l'activité des mondes n'avait pas pour vocation de créer de réelles craintes. Elle n'est aussi pas pertinente, puisque l'activité d'imagination était par définition fictive. Néanmoins, la participante semble avoir été personnellement inquiétée par la vision dystopique du monde affreux. Cette première activité d'ouverture comportait donc le risque de créer des craintes ou des espoirs exagérés et que les échanges d'idées suscitent une confusion entre imagination et réalité quant aux développements de la génétique.

L'évaluation de l'expérience délibérative par les participants et participantes

L'évaluation de l'expérience des forums a été recueillie à l'issue des deux soirées par un questionnaire accessible en ligne ou sur papier (N=92). Les personnes ayant participé ont évalué l'ambiance des forums (la convivialité, leur participation), les connaissances acquises ainsi que leur satisfaction concernant le déroulement des soirées. Le questionnaire d'une page contenait 13 questions avec une échelle d'évaluation de 1 à 5 et 3 questions ouvertes, qui ont fait l'objet d'une analyse thématique.

De manière générale, l'ambiance a été perçue comme agréable à une exception près, avec 71 réponses « tout à fait d'accord » et 20 « d'accord » sur 92 réponses. L'analyse des commentaires a fait émerger les quatre thèmes suivants : 1) le déroulement des soirées; 2) les connaissances génétiques; 3) les contraintes de temps; 4) la diversité des points de vue.

« C'était assez dynamique et bien organisé »

Les « discussions dynamiques » et les formats variés lors des soirées ont été appréciés par les participants et participantes. Une activité les amenait à se déplacer dans le couloir. À la suite d'une présentation du déroulement d'un conseil génétique, le public devait répondre individuellement et par écrit dans un dossier. L'une des questions portait sur les dispositions à communiquer le fait d'être à risque de mutation génétique aux membres de sa famille potentiellement concernés. Après une évaluation sur une échelle de 0 à 10 sur un schéma dans leur dossier, le public a été invité à se « positionner » physiquement sur cette échelle marquée au sol (Figure 4).

Au-delà du bénéfice du mouvement physique en cours de soirée, le fait de se placer et de voir les « positions » des autres a permis d'observer les tendances et les divergences. La visualisation spatiale a soutenu le travail de réflexivité et permis à un participant de « savoir que je pense comme la plupart des participants » ou de réaliser que « je voudrais être informé de mon risque dans tous les cas » ou encore de susciter une « clarification des doutes personnels ». Ensuite, de nouveaux groupes de discussion ont été formés et les conversations ont repris aux diverses tables, toujours modérées par un membre de l'équipe.

« [...] plus on en sait, plus on peut trancher son opinion »

Les apports de connaissances (« J'ai appris plein de choses ») ont aussi été pondérés (« j'ai encore beaucoup à apprendre ») par l'envie d'en savoir plus sur ces « questions intéressantes à creuser », mais « c'est un long chemin... je suis content de le continuer ». Le sujet est complexe, « il n'existe pas de réponse absolue, mais plus on en sait, plus on peut trancher son opinion ». Une participante remarque qu'elle avait « des a priori sur certains points, parfois infondés ». A aussi été mentionnée



Figure 4. Activité de « positionnement » (forum II, 17 janvier 2019).

« l'importance de se remettre en question sur des sujets pour lesquels on a tendance à faire l'impasse tant que l'on ne se sent pas concerné ». On remarque l'importance donnée aux interactions qui se construisent dans un mouvement collectif et dynamique grâce aux échanges d'idées et aux « discussions intéressantes avec [des] personnes intéressantes ». Au-delà de la délibération, les conversations amènent à clarifier ses propres arguments : « [...] les contributions de mes voisins de table m'ont permis de réfléchir davantage et de mieux préciser mes positions. » Les bénéfices du « contact avec les autres participants » sont aussi valorisés de même que « les aspects positifs et négatifs imbriqués » amenant cette participante à qualifier cette expérience de « véritable thérapie de l'esprit » et une autre à dire que « l'échange devient infini, car il s'enrichit ». La situation d'apprentissage horizontal (« entre pairs ») est perçue comme d'autant plus efficace :

Alors d'abord il y a quelque chose qui est très ludique. Et puis le partage est pour moi quelque chose de très enrichissant. Je pense que j'ai tout autant appris à travers des pairs, P-A-I-R, si vous voulez, des personnes avec lesquelles je puisse m'identifier, qu'à travers des personnes qui sont identifiées comme ayant une connaissance. Et à la limite, en apprenant des choses qui sont totalement différentes ou des visions qui sont différentes et bien, ça m'a permis de m'enrichir et je regrette que ce partage ne puisse être fait de façon plus généralisée, parce que le fait de partager avec des personnes qui sont de mon milieu plus ou moins socioculturel ou économique fait que j'ai plus pompé, épongé, capté qu'avec des personnes [expertes] [...] qui, pour moi, ne sont pas dans ma réalité (participante forum final, extrait vidéo, à 3 min 53 s).

Les opinions divergentes impliquent d'« accepter les idées des autres ». Les participantes et participants ont clairement exprimé une prise de conscience et une réflexivité au plan personnel. D'autres remarques portent sur les conséquences collectives à travers la compréhension des « enjeux qui attendent notre société » et de

l'importance « de bien expliquer les enjeux (comme vous l'avez fait) au cas où une votation populaire sur ce sujet aurait lieu ». Les considérations qui portent sur les défis de la génétisation du social ou du partage des données de santé démontrent combien le public citoyen a fait preuve d'engagement lors des forums et développé des réflexions d'ordre social, économique, culturel ou éthique, comme nous l'avons démontré ailleurs (Aceti et al., 2020; Rivas Velarde et al., 2021).

« [...] il y a tant à dire qu'on pourrait discuter toute la nuit! »

Une critique récurrente a été associée au manque de temps et à la « frustration liée à l'envie de prolonger les discussions ». Plusieurs personnes ont relevé que les soirées étaient « un peu longues; en même temps, il y a tant à dire qu'on pourrait discuter toute la nuit! » On aurait voulu « plus de temps pour des discussions informelles, mais je comprends les contraintes de temps », ou encore : « J'aurais peut-être voulu connaître plus les gens, mais pas le temps. » La demi-heure de pause avec une collation a pu être utilisée pour prolonger les échanges informels.

Les contraintes temporelles ont donc mis en concurrence le temps de la transmission d'informations par l'équipe pour introduire les thématiques et donner les consignes (environ 1/3 du temps à disposition) avec le temps disponible pour recueillir les avis. Cette tension avait été débattue par l'équipe lors de la préparation des forums : comment recueillir des données des citoyens et citoyennes sans les influencer, tout en les équipant de quelques connaissances préalables? Une solution était de proposer du contenu en amont du forum, mais un écart risquait de se creuser entre le public intéressé, qui se serait approprié les lectures, et les autres qui pourraient se sentir mal à l'aise lors des forums. En outre, donner des informations choisies par l'équipe risquait de faire prévaloir la pensée savante ou médicalisée. Ce dilemme avait été tranché en proposant lors des forums de brèves introductions à chacune des activités afin de fournir une base commune de connaissances partagées par tous. Cet objectif a toutefois été limité par des attentes différenciées selon les connaissances de base. Une personne dit avoir été « surprise par le peu de connaissances du sujet par le panel [des participants et participantes] ». Une autre mentionne qu'elle aurait aimé « avoir plus de compréhension au préalable dans certains exercices » et une troisième exprime qu'il lui « a semblé quelques fois compliqué de répondre de façon objective aux questions posées ». Ces différences de littéracie génétique parmi un public diversifié ont suscité des déceptions, parfois des incompréhensions ou des jugements dans les groupes, révélant une des difficultés de la méthode des forums citoyens. Mais, assurer la diversité socioculturelle est un principe des forums citoyens afin de nourrir les échanges. Ainsi, malgré les dispositions prises par l'équipe pour équilibrer l'apport et le recueil d'information et créer de bonnes conditions d'échanges, la diversité en matière de compétences discursives et de littéracie génétique est une limite inhérente aux forums citoyens.

« [...] on ne peut en aucun cas juger une autre personne sur ses choix »

Les participantes et participants ont relevé la diversité des points de vue en fonction des parcours de vie. Au sujet de l'activité de positionnement dans le couloir, une participante a dit : « [...] je retiens la multitude d'avis sur le sujet, surtout la différence de point de vue en fonction de notre âge ». Une autre a souligné que « l'expérience de vie influence plus que ce qu'on pense ». Les échanges intergénérationnels ont suscité des différends, mais plus souvent des échanges empathiques, notamment dans le cadre du cinquième forum avec des personnes ayant été affectées par un cancer. Une participante a souligné combien « le sujet est particulièrement délicat, très émotionnel et qu'on ne peut en aucun cas juger une autre personne sur ses choix ». Une « prise de conscience que nous ne sommes pas seuls face à la maladie » a été plusieurs fois partagée : « ma maladie n'est pas unique et [...] d'en parler cela aide... » Lors des tours de table durant la deuxième soirée, une autre femme a déclaré :

Alors, ce qu'il reste, c'est... Je n'ai jamais autant parlé de cancer et d'effets du cancer et de tout ça que la semaine dernière. Pendant deux ans, bon, j'ai eu un cancer, mais motus ! Le black-out total, même avec mon mari, ma fille, et... finalement, j'avais un peu peur de ça, d'en parler. Et puis, finalement, ça fait plutôt du bien, même si j'ai pas bien dormi [en riant :] jeudi dernier. [Rire des autres participants]. Faut dire. Mais, c'est pas plus mal. Ma psy serait contente. »

Rassembler des personnes avec des vécus du cancer si différents comportait un certain risque et nous l'appréhendions. Leurs participations engagées à la deuxième soirée nous ont rassurés. Un monsieur a fait part à son groupe de table : « Alors, j'ai retenu plein de choses très intéressantes. Notamment aussi de pouvoir discuter avec plein de gens. C'est aussi la première fois que je me retrouve avec des [personnes] qui ont les mêmes maladies. » Un autre homme avoue avoir parlé de son cancer pour la première fois durant ces forums :

J'ai eu un cancer de la prostate... J'en n'avais jamais parlé auparavant à qui que ce soit. Et effectivement, ça m'a vraiment un peu ouvert les yeux de parler. Et c'est vrai que [depuis] j'ai eu l'occasion de parler à deux reprises à des amis proches qui ne savaient pas. Et ça les a interpellés aussi : « On ne savait pas que t'avais eu ça. »

La communication autour de la maladie a été soutenue par l'expérience des forums. Mais lors des soirées, les discussions se sont éloignées à plusieurs reprises de la consigne, remplacées par les témoignages personnels. Une jeune fille a raconté que sa mère a fait un marathon pour l'accompagner durant sa chimiothérapie. Une autre a narré plusieurs situations personnelles : « Parce que, quand on a découvert la maladie de ma fille, je vais vous raconter une autre histoire, on a découvert cette maladie génétique, tout ça [...] » Or nos activités ne portaient pas sur l'expérience personnelle

du cancer, puisque les forums étaient initialement prévus pour des citoyens et citoyennes lambda. Mais l'envie de raconter « son » histoire interférait dans les activités et il s'est parfois avéré difficile de ramener le groupe à l'activité en cours. L'accompagnement des échanges a demandé du tact aux experts et expertes pour écouter les témoignages tout en recadrant les conversations et faire revenir le groupe sur l'activité en cours.

Par ailleurs, des conflits d'opinion ont pu nuire aux échanges. Une participante a vécu cette situation et l'a exprimé clairement dans le document d'évaluation : « Que Nathalie me laisse parler ! » En effet, la réflexion collective et les échanges constructifs impliquant la prise de parole partagée, l'écoute et l'ouverture à la diversité des avis ne vont pas « naturellement » de soi. Bien au contraire, les discussions ont été soumises aux arguties, aux conflits de valeurs, à des compétences d'élocution variées, à des ego et besoins d'affirmation différents. Cependant, la plupart ont exprimé avoir pu « pleinement contribuer », même si une participante a dit avoir dû vaincre sa timidité ; un autre aurait préféré « ne pas être fatigué » ce jour-là et un dernier aurait apprécié « le verre de rouge ». L'humour a parfois été utilisé pour se détendre et démystifier les peurs autour du cancer : « Moi, je dis toujours : “Pour mourir en bonne santé, arrêtez de boire, manger et respirer.” » De nombreux encouragements (« il faut vraiment vivre de jour en jour. Il ne faut pas réfléchir », « des petits plaisirs, tous les jours ») et des élans de solidarité ont été observés en particulier au terme du forum avec les personnes ayant vécu un cancer. Les échanges (parfois de coordonnées personnelles), une fébrilité dans l'ambiance générale et des remerciements prolongés ont confirmé que l'expérience des forums sur ces sujets sensibles avait été appréciée.

La transformation des opinions : temps fort et écueils

Dans cette troisième partie, nous nous intéressons aux temps forts et aux écueils dans la formulation et la transformation des opinions au cours des forums. Dans le questionnaire d'évaluation finale, nous avons demandé aux participants et participantes si les forums citoyens avaient fait évoluer leur perception des enjeux de manière générale. Trente personnes sur 72 étaient tout à fait d'accord, 28 d'accord, 12 n'ont pas pris position et 2 personnes n'étaient pas d'accord. Ces résultats suggèrent que les forums citoyens ont concouru à la visée transformatrice et émancipatrice des forums délibératifs, avec pour objectif de soutenir la réflexivité parmi le public. Mais comment cette transformation et l'enrichissement de l'opinion ont-ils été exprimés ?

Le « mécanisme des forums » comme laboratoire délibératif

Dans l'extrait qui suit, un participant exprime son intérêt pour l'expérience de la méthode des forums citoyens : « C'est intéressant d'avoir la possibilité de donner son avis sur ce genre de sujet, de pouvoir en discuter avec des gens, ce qui m'intéresse, c'est le mécanisme du forum de pouvoir parler, de pouvoir échanger... »

Une participante a envoyé un courriel à la suite du forum afin de faire part de sa reconnaissance de lui avoir « donné l'opportunité de [s]'informer et de [s]'épanouir. Tous ces débats me nourrissent et j'ai finalement le ressenti réel d'être utile à la société et par conséquent à moi-même. » Des personnes ont souligné l'importance ressentie de s'exprimer afin d'« être utile dans la recherche du cancer » et elles espèrent « que les réponses serviront à mieux traiter le sujet ». Une participante nous explique, également par courriel, qu'une des activités a provoqué une remise en question :

En tant que néophyte, j'ai beaucoup appris sur ce sujet grave qu'est le cancer. La réflexion sur divulguer ou pas et comment un risque de maladie génétique à sa fratrie et famille étendue a été pour moi une source de remise en question de mes valeurs.

Le décalage lié au fait que « la recherche avance relativement vite, mais que le citoyen lambda n'est pas forcément au courant de ce que cela implique » a été relevé, ainsi que l'importance « de pouvoir s'exprimer sur des sujets à propos desquels l'État ne nous consulte jamais! » Ainsi, cette personne a exprimé sa volonté de prendre part démocratiquement aux décisions importantes qui seraient décidées par l'État. En ce sens, promouvoir les démarches participatives sur les questions de la santé personnalisée répond à l'attente de ce citoyen. Le mécanisme des forums en tant que « laboratoire délibératif citoyen » a pu soutenir une conscience participative. Encore faut-il que le processus de démarche participative ait une portée, ce qui reste une limite de la méthode signalée par Sabik et Lie (2008).

La double casquette des « divers intervenants [et intervenantes] très accessibles »

Les membres de l'équipe ont parfois été amenés à reconnaître leur ignorance relativement à certaines questions. Par exemple, le chercheur généticien répond à un citoyen :

Non, je pense qu'on n'a pas la réponse. Ça fait partie des choses qu'on aimerait comprendre... en discutant avec vous! Justement, UNE des motivations de ces forums, c'est comment est-ce qu'on doit gérer ce type de situation?

Cette transparence a été valorisée par cette participante qui a écrit : « Enfin un grand bravo à l'équipe d'encadrement pour la qualité de son accompagnement et son humilité. » L'humilité fait probablement aussi référence à la posture d'écoute inversée par rapport à la traditionnelle relation hiérarchique entre la parole savante et profane. Un participant se réjouit que « la "science" s'intéresse à l'avis de tout le monde! » Un autre dit : « [...] ma perception des enjeux et de la manière de mener des recherches a beaucoup évolué. » Une personne insiste sur « la nécessité de faire dialoguer professionnels et néophytes », mais ce dialogue n'est pas sans susciter quelques ambiguïtés. Le travail d'accompagnement des groupes par l'équipe de recherche a induit un double statut entre les fonctions d'expertise et de « facilitation ». Cette

double casquette est un écueil dans le dialogue horizontal. Les « divers intervenants très accessibles, ouverts à la discussion » ont rencontré quelques difficultés lorsque le public avait des questions : « Quel pourcentage des maladies englobe la génétique, en soi? » Le médecin pris dans le piège de sa fonction s'est vu répondre :

Oui, ça, c'est une bonne question! Peut-être qu'un jour, je vais être extrémiste dans ma réponse, peut-être qu'on dira, un jour, que TOUTES les maladies ont une certaine manière, une certaine susceptibilité génétique, même les maladies infectieuses, même les maladies inflammatoires, les maladies métaboliques. Tout, on pourrait imaginer...

et déjà la question suivante : « Pourquoi certains passent à travers et pas d'autres? » Le médecin a poursuivi : « Voilà... Alors, c'est difficile de répondre. Aujourd'hui, on a la connaissance d'un certain nombre de maladies génétiques liées à [...] », et un troisième a enchaîné : « Typiquement, un cancer, comment est-ce que je pourrais l'éviter? » et la réponse : « Bon. C'est, c'est [pause]. C'est, disons, ça supposerait d'avoir une connaissance des principaux facteurs [...] ». Si le rôle d'accompagnement par les expertes et experts a été rendu plus complexe en raison de leur double casquette, la présence aux différentes tables des membres de l'équipe de recherche a attesté d'une situation concrète d'écoute des paroles des citoyens et citoyennes. Cet élément est important selon Bruni et al. :

Les membres du public perçoivent souvent un rapport de force intimidant entre eux et les experts cliniciens et décideurs, ce qui peut nuire à la légitimité et à l'équité du processus de détermination des préférences. Il convient de minimiser ces déséquilibres en donnant un ton approprié aux délibérations et en incluant un nombre suffisant de représentants du public dans les organes décisionnels afin qu'ils n'aient pas l'impression que leur participation est juste symbolique⁶ [traduction libre] (2008, p. 16).

Dans le cadre de nos forums, le rapport de force a pu être limité par la posture d'écoute propre à la méthode de la « facilitation ». De plus, face aux deux généticiens et trois chercheuses en sciences sociales, la présence en nombre conséquent d'environ 18 citoyens et citoyennes par soirée ainsi que d'une facilitatrice externe a contribué à un équilibre. L'interdisciplinarité de l'équipe a également participé à ne pas prédéterminer les raisons pertinentes qui créent des priorités (Bruni et al., 2008) et qui pourraient miner la légitimité d'une raison citoyenne.

« [...] je comprends pas bien moi l'impact de ce qu'on fait [...] »

Bruni et al. relèvent également que

trop souvent, les membres du public qui ont été « consultés » sur des choix politiques remarquent par la suite que leur avis a été ignoré, ce qui

les amène à conclure que leur contribution n'a pas été considérée, ce qui suscite de la colère et du cynisme⁷ [traduction libre] (2008, p. 16).

Parmi le public, quelques personnes s'interrogent en effet sur la portée de l'activité et émettent des doutes : « [...] je ne comprends pas bien moi l'impact de ce qu'on fait [...] je ne comprends pas bien la réalité de tout ce qu'on est en train de faire. »

Une participante lui répond qu'elle trouve ces forums importants et « constructifs », car à défaut de « subir » l'arrivée de nouvelles technologies, elle pense que ces forums associés à « la voix de plusieurs personnes » vont peut-être permettre d'accompagner l'évolution. Une autre participante ajoute combien elle a trouvé « passionnant cette dernière soirée » :

Je suis ressortie de là en mode : « Mais c'était super, ça devrait exister beaucoup plus régulièrement ! » Et puis, j'ai même ouvert dans de soirées avec des copains ces discussions-là pour connaître l'avis de tout le monde. J'ai continué un peu pendant deux semaines ce forum dans mon cercle d'amis et dans la famille.

L'effet démultiplicateur d'avoir envie d'en parler autour de soi a été exprimé à d'autres reprises, afin « de connaître l'avis de nos proches » et d'échanger autour d'« une question qui deviendra très, très importante dans le futur et qu'il faut être préparé à discuter et organiser ça comme société ».

Ces participantes et participants sont donc convaincus de l'importance de prendre part à de telles discussions permettant de mieux comprendre les enjeux, d'être plus informés et aptes à participer aux débats sociaux à venir. Mais pour d'autres, la finalité de cette expérience délibérative est restée lettre morte. La portée des forums citoyens, les retombées au niveau des connaissances et les prises de conscience critique sur les avancées en oncologie de précision sont donc vécues de manière ambivalente.

« *Rendre* » au public à l'aide de traces audiovisuelles

Le retour aux enquêtés et enquêtées se traduit généralement par une diffusion publique des résultats de recherche sur un support institutionnel, comme dans notre cas⁸. Or nous avons envie de rendre compte de la valeur de l'échange délibératif et collaboratif. Les émotions partagées et les échanges enthousiastes ou animés n'allaient pas apparaître comme résultats de recherche dans un article scientifique. Pour autant, donner, recevoir, puis rendre s'inscrivent dans la relation d'enquête et la restitution des données est une attente légitime de la part du public, tout en étant parfois sujet à des échecs (Hamel, 2011). Nous avons ainsi choisi de « rendre » aux participants et participantes à l'aide d'une trace visuelle accessible sur YouTube (OncoForum, 2020, vidéo d'une durée de 6 min 28 s). Un forum final sur une seule soirée a donc été organisé fin novembre 2019 avec 15 personnes ayant participé à l'un des quatre

premiers forums citoyens. Cette soirée a été filmée par une équipe professionnelle et a permis de saisir par l'image des éléments d'ambiance, d'animation et d'échanges entre les membres de la société civile et l'équipe de recherche. L'équipe a également pu approfondir des questionnements qui avaient émergé au cours des analyses.

En conclusion

Nous avons dans un premier temps décrit l'organisation des forums citoyens en analysant les avantages et les limites de la méthode de la facilitation ainsi que les moyens mis en œuvre pour favoriser les conditions d'échanges délibératifs et démocratiques et susciter l'imagination et la créativité du public. Pour assurer ces conditions d'expression propre à une approche délibérative, nous avons insisté sur la préparation consciencieuse du déroulement en amont. S'ajoutent la variété des supports qui a permis de créer une ambiance favorable et l'expression d'opinions personnelles et contrastées au travers de l'anonymat et du respect de la diversité. Les différences de niveau de littéracie dans le domaine complexe des avancées de la génomique et des cancers héréditaires ont posé quelques difficultés : comment proposer des activités adaptées aux attentes d'un public volontairement réuni pour sa diversité socioéconomique et culturelle? Pour autant, si les différences de connaissances sur les cancers génétiques ont pu créer des frustrations dans les discussions, le partage des suggestions et des doutes dans ce domaine complexe ainsi que des expériences vécues, soit à titre personnel ou par des proches, a suscité de la reconnaissance et de l'attention. S'ajoutent les aspects émotionnels liés à un vécu, des faits ou des ressentis rencontrés dans un parcours de vie. Des échanges bienveillants et solidaires ont particulièrement été exprimés durant le cinquième forum avec des personnes affectées par le cancer ou survivantes de cette maladie. Chacune et chacun ont été sensibilisés à la diversité des points de vue et des arguments et l'horizontalité des échanges entre les citoyens et citoyennes a été relevée comme un facteur bénéfique à l'intégration des connaissances.

Les activités proposées lors des forums ont permis au public d'interroger les représentations socioculturelles, de formuler et transformer leurs opinions, parfois de se défaire d'un préjugé ou plus simplement de développer des connaissances en matière de littéracie génétique. Les discussions ont fait office de support d'un processus de réflexivité critique sur le plus long terme, amenant à agir au plan personnel, parfois en prolongeant par après les discussions avec son entourage, opérant ainsi un processus de démultiplication des échanges.

À l'issue de cette recherche, l'équipe de spécialistes constate combien il est nécessaire d'améliorer l'intelligibilité des pratiques en oncologie personnalisée en intégrant les avis des membres du public et en favorisant les apprentissages mutuels entre spécialistes et membres de la société civile. L'équipe constate la nécessité de s'interroger sur les bonnes pratiques permettant de diffuser de manière plus extensive

les paroles citoyennes à propos de la santé personnalisée afin d'accompagner au mieux les enjeux de la médecine de demain.

Notes

¹ Une démarche « sur mesure » incluant le diagnostic et la thérapie idoine (Dessibourg, 2018b, p. 86).

² L'incidentalome est une découverte fortuite chez un individu asymptomatique à la différence d'une anomalie lors d'un examen de dépistage ciblé.

³ « 1. He or she should be able to anticipate, soup-to-nuts, the complete problem-solving and decision-making process. 2. He or she should use procedures that support both the group's social and cognitive processes. 3. He or she should remain neutral regarding content issues and values. 4. He or she should respect the group's need to understand and learn from the problem solving process. » (Schuman, 1996, p. 69).

⁴ « ...an educative forum that aims to create nearly ideal conditions for citizens to form, articulate, and refine opinions about particular public issues through conversations with one another. » (Fung, 2003, p. 340).

⁵ Dans le cadre d'un module de formation avec CYC partenaires, Genève.

⁶ « Members of the public often perceive an intimidating power imbalance between them and clinician and policymaking experts, which can undermine the legitimacy and fairness of the priority-setting process. Efforts should be made to minimize these imbalances by setting an appropriate tone during deliberations and including a sufficient number of representatives of the public on decision-making bodies so that they do not feel that their membership is token. » (Bruni et al., 2008, p. 16).

⁷ « too often members of the public who have been "consulted" about policy choices later find that their views have been ignored, which leads them to conclude that their input was not valued, thus causing anger and cynicism. » (Bruni et al., 2008, p. 16).

⁸ Voir le rapport de Balavoine (2021).

Références

- Abelson, J., Blacksher, E., Li, K., Boesveld, S., & Goold, S. (2013). Public deliberation in health policy and bioethics: Mapping an emerging, interdisciplinary field. *Journal of Public Deliberation*, 9(1). <https://doi.org/10.16997/jdd.157>
- Aceti, M., Tsantoulis, P., Chappuis, P., Hurst-Majno, S., & Burton-Jeangros, C. (2020). Imaginaires associés aux avancées de la génétique et « médecine du futur » : le monde merveilleux de l'homo geneticus? Une analyse par forums citoyens. *Revue Áltera, Revista de Antropologia, João Pessoa*, 1(10), 90-128. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2447-9837.2020v1n10.48448>

- Balavoine, M. (2021). Santé personnalisée. Vers une implication de la société? [Rapport]. Repéré à <https://www.santeperso.ch/>
- Barazzetti, G., Cavalli, S., Benaroyo, L., & Kaufmann, A. (2017). Still rather hazy at present: Citizens' and physicians' views on returning results from Biobank research using broad consent. *Genetic Testing and Molecular Biomarkers*, 21(3), 159-165. <https://doi.org/10.1089/gtmb.2016.0412>
- Barazzetti, G., Kaufmann, A., & Benaroyo, L. (2014). Enjeux éthiques et sociaux de la médecine génomique. *Praxis*, 103(10), 573-577.
- Bazaretti, G., Kaufmann, A., & Perret, H. (2021). *Santé personnalisée : comment poursuivre et renforcer la participation citoyenne? Propositions stratégiques issues du World Café du 28 septembre 2020 à l'Université de Lausanne*. Lausanne : Projet ECOS : espace de convergence des savoirs sur la santé personnalisée.
- Boardman, J. D., & Fletcher, J. M. (2021). Evaluating the continued integration of genetics into medical sociology. *Journal of Health and Social Behavior*, 62(3), 404-418.
- Bruni, R. A., Laupacis, A., & Martin, D. K. (2008). Public engagement in setting priorities in health care. *Canadian Medical Association Journal*, 179(1), 15-18. Repéré à <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/17938/1/Public%20engagement%20in%20setting%20priorities%20in%20health%20care.pdf>
- Caiata-Zufferey, M. (2015). Genetically at-risk status and individual agency. A qualitative study on asymptomatic women living with genetic risk of breast/ovarian cancer. *Social Science & Medicine*, (132), 141-148.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Édition Seuil.
- Debaz, J. (2017). Entre science et société, les controverses comme enquêtes collectives. *Zilsel*, 2(2), 149-166.
- Degeling, C., Carter, S. M., & Rychetnik, L. (2015). Which public and why deliberate? A scoping review of public deliberation in public health and health policy research. *Social Science & Medicine*, (131), 114-121.
- Dessibourg, O. (2018a). *Médecine personnalisée ou impersonnalisée? Entretien avec Samia Hurst & Xavier Guchet* (vol. 2). Chêne-Bourg : Planète Santé.
- Dessibourg, O. (2018b). *Mon ADN, oracle de ma santé? Entretien avec Stylianos Antonarakis et Michael Snyder* (vol. 2). Chêne-Bourg : Planète Santé.

- Fadda, M., Chappuis, P. O., Katapodi, M. C., Pagani, O., Monnerat, C., Membrez, V., ... Caiata Zufferey, M. (2020). Physicians communicating with women at genetic risk of breast and ovarian cancer: Are we in the middle of the ford between contradictory messages and unshared decision making? *PLoS ONE*, 15(10), e0240054. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240054>
- Fung, A. (2003). Survey article: Recipes for public spheres: Eight institutional design choices and their consequences. *The Journal of Political Philosophy*, 11(3), 338-367. <https://doi.org/10.1111/1467-9760.00181>
- Guchet, X. (2014). Le patient « actionnable » de la médecine personnalisée. *Socio-anthropologie*, (29), 37-51. <https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.1648>
- Guchet, X. (2016). *La médecine personnalisée. Un essai philosophique*. Paris : Les Belles lettres.
- Hamel, J. (2011). Expériences de retour aux enquêtes en sociologie. Brèves réflexions théoriques et pratiques. *Revue ¿ Interrogations ?*, 13. Repéré à <http://www.revue-interrogations.org/Experiences-de-retour-aux-enquetes>
- Hunter, D., Thorpe, S., Brown, H., & Bailey, A. (2007). *The art of facilitation, the essentials for leading great meetings and creating group synergy*. New Zealand : Random House. (Ouvrage original publié en 1994).
- Ischer, P., & Saas, C. (2019). *La participation en matière de promotion de la santé. Document de travail 48*. Berne : Promotion Santé Suisse.
- Joyner, M. J., & Paneth, N. (2015). Seven questions for personalized medicine. *JAMA*, 314(10), 999-1000. <https://doi.org/10.1001/jama.2015.7725>
- Lafontaine, C. (2021). *Les nouvelles frontières du vivant*. Paris : Édition du Seuil.
- Lafontaine, C., Esquivel-Sada, D., Noury, M., & Richard, S. (2010). *Nanotechnologies et société. Enjeux et perspectives : entretiens avec des chercheurs*. Québec : Boréal.
- Noury, M., & López, J. (2017). Nanomedicine and personalised medicine: Understanding the personalisation of health care in the molecular era. *Sociology of Health & Illness*, 39(4), 547-565.
- OncoForum (2020, 3 Février). *OncoForum - Forums citoyens autour de l'oncologie de precision* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=L126EcGvFpI>
- Pestre, D. (2014). *Le gouvernement des technosciences : gouverner le progrès et ses dégâts depuis 1945*. Paris : La Découverte.
- Poupard, J.-P. (2017). *Devenir facilitateur. Professionnaliser ses pratiques collaboratives en entreprise*. Paris : Éd.lmin30.

- Rajan, K. S. (2006). *Biocapital. The constitution of postgenomic life*. Durham : Duke University Press.
- Rivas Velarde, M., Tsantoulis, P., Burton-Jeangros, C., Aceti, M., Chappuis, P., & Hurst-Majno, S. (2021). Citizens' views on sharing their health data: The role of competence, reliability and pursuing the common good. *BMC Medical Ethics*, (22), 62. <https://doi.org/10.1186/s12910-021-00633-3>
- Rose, N. (2013). Personalized medicine: Promises, problems and perils of a new paradigm for healthcare. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (77), 341-352. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.092>
- Sabik, L. M., & Lie, R. K. (2008). Priority setting in health care: Lessons from the experiences of eight countries. *International Journal for Equity in Health*, 7(4). <https://doi.org/10.1186/1475-9276-7-4>
- Schuman, S., (1996). What to look for in a group facilitator. *Quality Progress*, 29(6), 69-72.
- Street, J., Duszynski, K., Krawczyk, S., & Braunack-Mayer, A. (2014). The use of citizens' juries in health policy decision-making: A systematic review. *Social Science & Medicine*, (109), 1-9.
- Tutton, R. (2012). Personalizing medicine: Futures present and past. *Social Science & Medicine*, 75, 1721-1728. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.07.031>
- Zask, J. (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Lormont : Les Éditions du Bord de l'eau.

Monica Aceti est docteure en socioanthropologie, collaboratrice de recherche au Département de recherche clinique de l'Université de Bâle et chercheuse associée à l'Institut de recherches sociologiques de l'Université de Genève. Ses domaines de recherche s'appliquent aux risques en oncologie de précision ainsi qu'à l'activité physique et aux loisirs sportifs. Elle mobilise les carrières et la perspective intersectionnelle, ainsi qu'une approche qualitative et participative.

Petros Tsantoulis est médecin adjoint dans le service d'oncologie et docteur en biologie du cancer. Il est co-responsable de l'activité d'oncologie de précision aux Hôpitaux Universitaires de Genève (HUG) depuis son introduction en 2017. Sa recherche concerne principalement le développement des biomarqueurs avec un intérêt particulier pour la bio-informatique et l'analyse des données complexes.

Pierre O. Chappuis est médecin adjoint agrégé dans les services d'oncologie et de médecine génétique aux HUG. Il a mis en place dès 1996 une unité pionnière en Suisse, soit une structure dédiée aux personnes concernées par un risque oncologique en lien avec leurs antécédents personnels ou familiaux. Le thème des prédispositions génétiques au cancer, de l'épidémiologie aux bases moléculaires ainsi que de la prise en charge des personnes concernées est son principal domaine de recherche.

Samia Hurst-Majno est médecin et bioéthicienne, directrice de l'Institut éthique histoire humanités et du Département de santé et médecine communautaire à la Faculté de médecine de l'Université de Genève. Elle est membre du sénat de l'Académie Suisse des Sciences médicales et de la Commission nationale d'éthique dans le domaine de la médecine humaine.

Claudine Burton-Jeangros est professeure à l'Institut de recherches sociologiques à l'Université de Genève. Elle enseigne et conduit des recherches dans les domaines de la sociologie de la santé et de la santé globale, notamment sur les interprétations socioculturelles des risques et les inégalités face à la santé dans une perspective de parcours de vie.

Pour joindre les auteurs :
Monica.aceti@unige.ch
Petros.Tsantoulis@hcuge.ch
Pierre.Chappuis@hcuge.ch
Samia.Hurst@unige.ch
Claudine.Jeangros@unige.ch

« Montre-moi que tu t'intéresses à moi et que tu me crois » : questionner les relations de pouvoir adulte-enfant en recherche

Vicky Lafantaisie, Ph. D.

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Sarah Tourigny, B.A.

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Mélissa David, B.A.

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Résumé

Les enfants ont rarement la chance de participer de manière active et centrale aux interventions qu'ils reçoivent et à la construction de savoirs les concernant. En nous inspirant de la *Youth Participatory Action Research*, une approche qui s'inscrit dans le champ de la recherche à visée transformatrice, nous avons travaillé avec des enfants de 7 à 12 ans pour identifier des éléments qui facilitent leur participation à l'intérieur des organisations de services. Afin d'éviter de reproduire les inégalités qui organisent habituellement les rapports enfant-adulte, nous avons voulu, comme point d'ancrage du projet, favoriser l'établissement d'une relation enfant-chercheuse. Cet article souhaite 1) identifier des repères épistémologiques qui justifient la pertinence de la création d'une relation en recherche, 2) décrire des initiatives mises en place pour soutenir la création d'une relation non hiérarchique avec des jeunes de 7 à 12 ans, 3) cibler des éléments qui favorisent leur participation et 4) discuter des tensions qui apparaissent dans une démarche de recherche participative avec des enfants.

Mots clés

RECHERCHE CENTRÉE SUR L'ENFANT, APPROCHE PARTICIPATIVE, RELATION ENFANT-CHERCHEUR

Abstract

Children rarely get the chance to participate actively and centrally in the interventions they receive and the construction of knowledge concerning them. Inspired by Youth Participatory Action Research, a research approach associated with transformative goals, we worked with children ages 7 to 12 to identify elements facilitating their participation in service organizations.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 85-108.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

To avoid reproducing the usual inequalities in relationships between children and adults, we wanted to create an anchor point for the project that fostered the establishment of a relationship between the child and the researcher. This article aims to 1) identify epistemological benchmarks to justify the appropriateness of creating relationships in research, 2) describe initiatives to sustain the creation of a non-hierarchical relationship with children ages 7 to 12, 3) target those elements that foster their participation and 4) discuss the tensions that appear during participatory research with children.

Keywords

CHILD-CENTERED RESEARCH, PARTICIPATORY APPROACH, CHILD-RESEARCHER RELATIONSHIP

Introduction

Cet article s'appuie sur un projet de recherche qui se penche sur la participation des enfants de 7 à 12 ans dans l'intervention. L'étude s'est déroulée à l'intérieur d'un centre de pédiatrie sociale en communauté (CPSC) qui accueille des enfants en situation de vulnérabilité. Elle nous a amenées à questionner les rapports que les chercheurs et chercheuses entretiennent avec les participants et participantes d'une recherche et plus précisément les conditions qui organisent les relations enfant-adulte dans ce contexte.

Mise en contexte

Ce projet s'ancre dans les contributions théoriques développées autour de la critique de l'adulto-centrisme (ou de l'adultisme), qui problématise le fait de subordonner le point de vue de l'enfant en donnant plus d'espace et de poids à la parole de l'adulte (Rouyer, et al., 2020). En adoptant une perspective de recherche centrée sur l'enfant, nous reconnaissons que les enfants sont des acteurs sociaux compétents qui peuvent et doivent avoir la possibilité de participer activement aux décisions qui ont un impact sur leur quotidien (Barker & Weller, 2003). Cette perspective demande de revoir la manière de considérer la relation enfant-adulte en recherche et d'observer les obstacles cognitifs des intervenants et intervenantes et des chercheurs et chercheuses qui contribuent à l'exclusion de la perspective des enfants (Bettencourt, 2020). Bettencourt (2020) montre la portée transformatrice de la *Youth Participatory Action Research* (YPAR) en affirmant qu'elle permet de croiser recherche et action militante afin de produire des résultats qui seront utiles aux jeunes, généralement exclus des processus de recherche traditionnels.

La recherche à visée transformatrice invite à repenser la posture et le rôle traditionnellement endossé par les chercheurs et chercheuses. Alors que la neutralité face à l'objet de recherche et la mise à distance des valeurs du chercheur ou de la chercheuse sont privilégiées dans les courants dominants (Mellos, 2009; Potts & Brown, 2015; Strega & Brown, 2015), la recherche à visée transformatrice implique de reconnaître les inégalités sociales et de produire une recherche au service des

personnes opprimées ou marginalisées (Mertens, 2007). Il s'agit notamment de soutenir la prise de parole des personnes principalement concernées par une problématique pour construire des connaissances qui mènent à l'émergence d'actions favorisant une plus grande justice sociale (Mertens, 2007). Ainsi, le chercheur ou la chercheuse qui adopte une perspective transformatrice cherche à remettre en question le statu quo de manière à rééquilibrer le partage du pouvoir entre les personnes impliquées dans le processus de recherche (Mertens, 2007; Wolgemuth & Donohue, 2006). Dans ce type de travail, le chercheur ou la chercheuse se positionne explicitement du côté des personnes marginalisées en orientant ses travaux en fonction de la demande sociale (Thébaud-Mony, 2013).

Dans les ouvrages critiques s'intéressant à la place des personnes marginalisées dans la production des savoirs, les perspectives des populations autochtones, des femmes, des personnes racisées, des personnes en situation de pauvreté et des personnes trans sont les plus couramment représentées (voir par exemple Jackson & Mazzei, 2008; Parada & Wehbi, 2017; Strega & Brown, 2015). Les enjeux propres à l'enfance n'y sont cependant pas abordés bien que les enfants soient rarement considérés et entendus dans les prises de décisions les concernant (Bell, 2002; Cashmore, 2002; Lundy, 2007; McLeod, 2007; Tisdall & Davis, 2004).

La place et le rôle des enfants dans les interventions psychosociales

En 1989, l'article 12 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE) a consacré explicitement le droit de l'enfant à participer aux décisions qui le concernent :

Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération, [...] et d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant (Organisation des nations unies, 1989).

Cet article pose deux grands principes : 1) l'enfant a le droit d'exprimer son point de vue; 2) l'opinion de l'enfant doit être considérée. Sur la base de ces principes, Lundy (2007) a élaboré un modèle pour soutenir la mise en place d'approches participatives avec les enfants, qu'elle articule autour de quatre dimensions.

La première dimension porte sur la mise en place d'espaces inclusifs, dans lesquels tous les enfants ont la possibilité de donner leur opinion en toute sécurité. Cela nécessite la création des lieux et de moments propices à la prise de parole des enfants. La deuxième dimension implique de soutenir l'expression de la voix des enfants. Pour pouvoir donner leur point de vue, les enfants doivent d'abord avoir accès à de l'information qui leur permette de porter un regard sur la situation dans laquelle ils se retrouvent. Ainsi, l'adulte doit présenter cette information de manière à ce que l'enfant la comprenne. Il faut ensuite imaginer différentes manières d'encourager (sans

évidemment obliger) et de soutenir la prise de parole des enfants. Ce peut être par le jeu, le dessin, des questionnaires adaptés, des mises en scène ou tout autre moyen jugé pertinent et facilitant par les enfants. La troisième dimension porte sur l'engagement de l'auditoire à entendre et à écouter les messages que les enfants formulent. À ce sujet, Lundy (2007) précise qu'écouter peut également vouloir dire observer. Il s'agit donc de s'assurer que les messages des enfants soient dirigés vers un public attentif et vers des personnes qui peuvent avoir un impact sur des prises de décisions et la mise en place d'actions importantes dans la vie des enfants et de leur famille. La quatrième dimension rappelle l'importance de prendre au sérieux les messages formulés par les enfants afin qu'ils puissent avoir une influence sur les décisions qui les concernent. Les enfants devraient à ce titre être mis au fait des interventions qui découlent de leur prise de parole.

L'article 12 de la CIDE a encouragé diverses modifications dans les organisations de services afin de reconnaître l'enfant comme étant un acteur social capable de participer aux décisions qui le concernent (Brummelaar et al., 2018). Bien qu'il semble y avoir un intérêt à favoriser la participation des enfants dans l'intervention, on constate que la plupart occupent encore un rôle passif dans leurs suivis psychosociaux (Bell, 2002; Cashmore, 2002; Gallagher et al., 2012; McLeod, 2007; Tisdall & Davis, 2004; Van Bijleveld et al., 2015). D'ailleurs le rapport préliminaire de la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse souligne que « [l]es pratiques en protection de la jeunesse sont insuffisamment centrées sur la participation, la mobilisation et la collaboration des jeunes et des parents » (2020, p. 4). Ainsi, malgré la popularité d'un paradigme d'intervention participatif dans le discours, il semble que les pratiques basées sur ces principes demeurent dans les faits rares au sein des différentes organisations de services.

La place et le rôle des enfants dans la recherche

L'évolution des connaissances sur le développement des enfants jumelée aux principes défendus dans la CIDE a amené un changement de perspective quant à l'implication des enfants en recherche (Mayne et al., 2016). Certains chercheurs et certaines chercheuses sont venus à reconnaître le potentiel des enfants à participer aux études en tant que citoyens et acteurs de changements. Cette considération a permis de comprendre que lorsqu'ils sont traités de manière égale et qu'ils ont l'opportunité de partager leurs opinions, les enfants comprennent et enrichissent le processus de recherche (Mayne et al., 2018).

Hart (1992) propose une échelle à huit paliers pour situer la participation de l'enfant dans une recherche. Dans les paliers inférieurs, l'enfant est considéré comme un objet ou un sujet d'étude. Sa participation est symbolique. Il est présent sans avoir réellement la chance de participer. On parle alors de « tokénisme » et

d'instrumentalisation. Dans une position d'expert, le chercheur ou la chercheuse effectue une recherche « sur » les enfants. Il ou elle définit et interprète leur vécu et leurs paroles pour ensuite identifier ce qui est bon ou mauvais pour eux (Mayne & Howitt, 2015). Pour qu'une recherche s'inscrive dans les paliers supérieurs de l'échelle de la participation (Hart, 1992), les enfants doivent avoir accès à suffisamment d'information pour comprendre la situation dans laquelle ils se trouvent. Ils doivent également avoir une bonne compréhension du projet de recherche, être en mesure d'exprimer leur point de vue et de partager leur vécu (que ce soit par la parole ou par tout autre médium jugé pertinent) et leur opinion doit avoir un impact sur la prise de décisions.

On remarque un intérêt grandissant pour la recherche centrée sur l'enfant (Lavoie et al., 2020). Néanmoins, encore aujourd'hui, dans la grande majorité des études, les enfants occupent la position d'objet ou de sujet d'étude (Bröstrom, 2012; Mayne et al., 2018). Ils ont rarement un rôle actif et ont peu d'influence sur le déroulement de la recherche et sur les résultats (Mayne et al., 2018).

Cette tendance à exclure l'enfant comme participant actif à la recherche est particulièrement évidente avec les jeunes enfants (huit ans et moins) (Lundy, 2007; Lundy et al., 2011; Pascal & Bertram, 2009). Différents obstacles cognitifs peuvent expliquer cette propension, les adultes ayant par exemple tendance à penser que les jeunes enfants ne sont pas en mesure de contribuer de manière significative à la prise de décision (Lundy, 2007). Il semble pourtant que ce n'est pas l'incapacité de l'enfant à s'exprimer verbalement ou à l'écrit qu'il faut pointer du doigt, mais bien la difficulté (voire l'incapacité) des adultes à s'engager dans des actes de communication avec les enfants.

Les intentions de cet article

Cet état des lieux quant à la participation des enfants dans l'intervention et la recherche a amené plusieurs questionnements : comment mettre de côté les obstacles cognitifs qui empêchent de reconnaître la compétence de l'enfant? Comment permettre aux enfants de participer réellement à la production des connaissances les concernant? Comment éviter de reproduire les inégalités de pouvoir dans un projet de recherche? Quelle posture adopter comme chercheuses dans ce contexte?

L'ensemble des réflexions suscitées par ces questions pointe dans la direction de l'établissement d'une relation enfant-chercheur ou enfant-chercheuse¹ comme point d'ancrage pour la recherche. Dans cet article, nous avançons que la création d'une relation enfant-chercheur ou enfant-chercheuse est préalable à la construction de savoirs qui sont porteurs et qui ont du sens pour les personnes concernées. Ainsi, après avoir décrit brièvement le projet de recherche sur lequel s'appuie cet article, nous proposons :

- 1) D'identifier des repères épistémologiques qui justifient la pertinence de la création d'une relation enfant-chercheur ou enfant-chercheuse;
- 2) De décrire les différentes initiatives mises en place pour soutenir la création d'une relation « non hiérarchique » entre les différents acteurs et actrices impliqués dans une étude avec des enfants de 7 à 12 ans;
- 3) D'identifier, à partir de la perspective des enfants, des éléments centraux pour favoriser la participation des enfants dans la recherche;
- 4) De discuter des points de tension et d'équilibre qui apparaissent dans une démarche de recherche participative avec des enfants.

Description de la recherche : la participation des enfants dans l'intervention

Considérant la difficulté à mettre en place des pratiques participatives auprès des enfants dans les différentes organisations de services (Bell, 2002; Cashmore, 2002; McLeod, 2007; Tisdall & Davis, 2004), ce projet de recherche souhaite identifier les éléments qui facilitent la participation des enfants dans les interventions qui leur sont destinées. En nous inspirant d'une approche de YPAR, nous avons travaillé avec 11 enfants de 7 à 12 ans qui fréquentent un CPSC. Ces enfants sont considérés comme vulnérables; ils vivent dans des contextes particulièrement difficiles (par exemple, violence intrafamiliale, pauvreté, faible réseau de soutien, stigmatisation) et la majorité d'entre eux sont suivis ou ont déjà été suivis en protection de la jeunesse. Ils reçoivent des services de différentes organisations et peuvent ainsi témoigner de diverses expériences vécues quant aux occasions de participer aux interventions.

Avec l'aide des intervenantes du CPSC, nous avons mis sur pied deux groupes de travail dans lesquels nous jouions, en équipe de deux, le rôle d'animatrices et de facilitatrices. Le premier groupe (7 à 9 ans) était composé de cinq filles et d'un garçon et le deuxième groupe (10 à 12 ans) comptait quatre garçons et une fille. Tous les enfants fréquentaient le CPSC à une intensité variable et recevaient des services d'au moins une autre organisation (centre intégré de santé et de services sociaux [CISSS] ou organisme communautaire), en plus de l'école.

Nous avons opté pour l'appellation « groupe de travail » pour définir l'espace dans lequel se réuniraient les enfants et les chercheuses. Cela traduit l'idée selon laquelle les participants et participantes travaillent ensemble à produire des connaissances en échangeant à partir de leurs expériences respectives. Nous avons ainsi réfléchi collectivement autour de la thématique centrale du projet pour identifier des pistes de solution pertinentes à intégrer dans le quotidien des enfants.

Chaque groupe s'est réuni trois fois dans les locaux du CPSC. Les rencontres étaient d'une durée moyenne de 2 h 15. Afin de jeter les bases du groupe de travail, nous avons commencé par définir ce qu'on entendait par « participation ». La

définition vulgarisée de l'article 12 de la CIDE a été utilisée : « Tu as le droit d'exprimer ton opinion, et les adultes doivent t'écouter et prendre au sérieux ce que tu dis » (Unicef, 2012, p. 2). Nous avons également présenté un modèle simplifié de la participation des enfants en reprenant les concepts de l'article 12 de la CIDE : 1) on m'explique; 2) je peux donner mon opinion; 3) on m'écoute; 4) on garde mes idées, pour ensuite demander aux enfants de nous expliquer comment ces éléments peuvent s'observer (ou pas) dans les différents contacts qu'ils ont avec des intervenants et intervenantes. Suite à ces activités, qui ont permis d'explicitier la thématique du groupe de travail, un canevas d'animation souple, qui s'est développé au fil des rencontres, a été utilisé. Celui-ci était appuyé sur des intentions plutôt que sur des objectifs précis à atteindre, ce qui permettait aux enfants d'emprunter le chemin qu'ils désiraient et de participer à la construction du processus de recherche. Ils ont par exemple pu se prononcer sur le choix, la modalité (p. ex. en individuel, en sous-groupe ou en grand groupe) et la durée des activités, sur le format des pauses (p. ex. jeux intérieurs ou extérieurs, activités libres ou structurées) et sur le temps et l'importance à accorder aux différents sujets. Ainsi, les moyens de collecte pour favoriser la prise de parole et recueillir les propos des enfants ont été directement inspirés des réflexions des enfants des groupes de travail. Nous avons notamment utilisé le dessin, les images, le vidéo et les mises en situation pendant nos animations. L'idée était de promouvoir leur participation tout en leur permettant de l'exercer à leur façon, en ayant accès à des médiums variés (Côté et al., 2020; Holland et al., 2010).

Tout ce qui nous permet de mieux comprendre l'objet d'étude (ce qui facilite la participation des enfants) a été considéré comme des « données ». La collecte ne s'est donc pas limitée aux activités « formelles » animées avec les enfants. L'ambiance observée à l'intérieur du CPSC, le contact avec la personne préposée à l'accueil, les réactions des enfants face à certaines propositions et les interactions entre les enfants et les intervenantes du CPSC lors de la collation sont des exemples d'éléments que nous avons colligés.

Les données ont été recueillies et consignées de différentes manières : enregistrements audio, matériel écrit/dessiné, notes d'observation, réflexions entre les chercheuses après les séances des groupes de travail inscrites dans un journal de bord (premières impressions, ressentis, etc.). Une première phase de réduction et d'organisation des données a été inspirée par le travail de Falardeau et Simard (2011). L'ensemble du matériel a été condensé pour produire des synopsis de chacune des rencontres. Ces synopsis regroupent des résumés d'observation, des extraits de verbatim, des synthèses des propos des enfants, une description des interactions et des réactions des personnes présentes, ainsi que quelques notes analytiques et interprétatives tirées du journal de bord des chercheuses. Chaque synopsis présente, de manière séquentielle, les éléments clés d'une rencontre avec les enfants (incluant

autant les moments informels que les activités de collecte formalisées) en fonction des objectifs de la recherche et des thématiques émergentes.

Les six synopsis ont été analysés suivant la méthode de questionnement analytique (Paillé & Mucchielli, 2016). Trois questions initiales ont d'abord été formulées sur la base des objectifs de la recherche : 1) comment les enfants définissent-ils le concept de participation?; 2) qu'est-ce qui facilite la participation selon les enfants?; 3) quelles sont, selon eux, les pratiques à privilégier pour soutenir la participation des enfants? Les réponses à ces questions ont mené à un premier niveau de questions émergentes puis les nouveaux éléments de réponse apportés ont, à leur tour, généré un second niveau de questions émergentes desquelles ont découlé des réponses plus abouties. Plutôt que de produire des thématiques, l'analyse par questionnement analytique permet de préciser l'investigation de manière à fournir « des réponses implicites aux premières questions plus générales, jusqu'au moment où des réponses en bonne et due forme pourront être proposées » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 219).

Les résultats préliminaires ont été présentés à l'équipe d'intervenantes du CPSC et les échanges qui ont suivi ont mis en évidence la nécessité de porter plus largement le témoignage des enfants. D'une part, les intervenantes ont souligné leur difficulté à faire reconnaître leur approche, qui considère la perspective de l'enfant, à leurs partenaires. D'autre part, elles ont évoqué la pertinence d'obtenir le point de vue d'autres enfants sur les contributions des groupes de travail. Ainsi, dans une deuxième phase², nous travaillons avec des enfants et des intervenantes d'une vingtaine de CPSC afin de générer des recommandations concrètes à partir de ces premiers résultats.

Repères épistémologiques

Trois principaux repères épistémologiques nous ont permis de réfléchir à notre posture de chercheuses. Il s'agit de trois principes portant sur la production des connaissances qui s'inscrivent dans une vision transformatrice de la recherche.

La recherche peut contribuer à une plus grande justice sociale

La recherche à visée transformatrice souhaite contribuer à une plus grande justice sociale. Il importe donc de se détacher des modèles dominants de la recherche, qui privilégient la « neutralité » du chercheur ou de la chercheuse – c'est-à-dire la mise à distance de l'expérience des principales personnes concernées –, pour se rapprocher de la perspective de ces personnes sur les problématiques en cause. Ce faisant, l'objectif est de mieux saisir les enjeux quotidiens rencontrés par ces personnes pour pouvoir agir, avec elles, dans le sens de leur transformation. Plusieurs auteurs et autrices s'accordent avec cette idée de faire de la recherche POUR ou AVEC les personnes (p. ex. Dorothy Smith avec l'ethnographie institutionnelle; Susan Strega, Leslie Brown et Karen Potts, qui ont écrit sur la recherche anti-oppressive; Henry Parada et Samantha Wehbi, qui prônent une recherche faite avec les personnes plutôt que sur les

personnes; Linda Martin Alcoff, qui dénonce cette tendance à parler pour les autres – *speaking for others*). À ce sujet, Strega et Brown affirment : « Nous rejetons non seulement la possibilité de l'objectivité, mais aussi son utilité pour les chercheurs en quête de justice sociale »³ [traduction libre] (2015, p. 9). Dans cette optique, il est alors nécessaire de se demander en amont à qui serviront les résultats de la recherche et quels sont les intérêts servis avec ce projet (Smith, 2005; Strega & Brown, 2015).

Dans le cas de la recherche présentée dans cet article, il a d'abord fallu prendre conscience des relations de pouvoir qui s'imposent presque « naturellement » dans les rapports enfant-adulte (Côté et al., 2020). Cela nous a ensuite amenées à redéfinir la manière dont nous allions constituer le devis de recherche afin d'y inclure la participation des enfants dans la définition des méthodes à privilégier pour soutenir leur expression. Ce premier repère nous positionne explicitement du côté des enfants, en statuant sur la nécessité que leur voix soit entendue et en orientant le projet vers la recherche d'éléments favorisant le déploiement d'approches participatives avec les enfants.

Les savoirs expérientiels des enfants sont légitimes et pertinents

Les savoirs SUR les personnes marginalisées sont généralement produits par des personnes appartenant au groupe dominant (Strega & Brown, 2015). À ce sujet, Dorothy Smith (2005) nous invite à accorder de l'importance aux savoirs locaux et aux connaissances expérientielles pour repenser la manière de problématiser un objet de recherche. Ainsi, plutôt que de s'appuyer sur des modèles conceptuels et des questions théoriques, il s'agit de prendre, à l'exemple des études féministes, la perspective des personnes concernées (*standpoint*) comme point de départ d'une recherche. Les personnes sont alors considérées comme compétentes et comme possédant une connaissance suffisante de leur quotidien leur permettant de produire des savoirs à propos de leur univers.

Dans le cas d'une recherche menée avec des enfants, il importe de dépasser les obstacles cognitifs habituellement évoqués pour limiter la participation des enfants. Ainsi, les propos des enfants doivent être considérés comme vrais et fiables et il faut éviter de les traduire et de les réduire pour les faire entrer dans des catégories conceptuelles élaborées par des adultes à l'intérieur du monde académique. Concrètement, cela demande notamment de s'arrêter sur les mots, les gestes et les autres manifestations choisis par les enfants pour décrire leur univers de manière à pouvoir représenter justement leur expérience. La considération de ces perspectives élargit celles des adultes et ouvre la voie à des possibilités qui étaient jusque-là invisibles du point de vue de ces derniers.

La relation enfant-chercheur ou enfant-chercheuse est possible et importante

Les modèles traditionnels de recherche supposent que c'est le chercheur ou la chercheuse qui a la capacité et le pouvoir de générer le savoir. Les personnes « sont

étudiées » par le chercheur ou la chercheuse et une distance relationnelle avec les participants et participantes doit être maintenue pour éviter l'introduction de biais (Potts & Brown, 2015).

Les chercheurs et chercheuses s'inscrivant dans les courants de recherche anti-oppressifs soutiennent plutôt que la relation est nécessaire pour produire des connaissances qui traduisent justement la réalité des personnes (Mertens, 2007; Potts & Brown, 2015). En effet, la relation permet de se rapprocher du terrain, de mieux cibler l'objet de recherche, de réfléchir à des méthodes de collecte qui sont adaptées et pertinentes, de rencontrer d'autres personnes susceptibles de nous éclairer sur le sujet, etc.

Ces relations font l'objet d'une attention constante, et l'on veille à ce que le pouvoir de créer les connaissances passe des chercheurs et chercheuses vers ceux et celles qui ont une expérience vécue de la question étudiée (Ceglowski, 2000). En tant que chercheurs et chercheuses anti-oppressifs, nous disons « nous ne commençons pas à collecter des données dans une communauté tant que tous les chiens ne nous connaissent pas ». C'est notre façon de dire : « pas de recherche sans relations authentiques ». Nous n'envisageons pas les relations créées au cours de la démarche de recherche comme limitées à la durée du projet (Huisman, 2008). Au contraire, nous les abordons comme si nous étions en relation avec ces personnes pour la vie.⁴ [traduction libre] (Potts & Brown, 2015, p. 21).

Il apparaît nécessaire, lorsqu'on mène une recherche avec des enfants, de prendre le temps d'établir une relation de confiance avec eux (Atkinson, 2019). Nous devons apprendre à nous connaître mutuellement comme personnes, plutôt que comme participants et participantes et chercheurs et chercheuses, au cours de discussions informelles. Ce type d'échanges doit avoir lieu en amont, avant de commencer la collecte. Il est donc nécessaire de dégager du temps pour permettre au lien de se créer.

Quelques initiatives pour favoriser la relation...

Avant d'entamer la recherche, nous avons réfléchi aux mesures à mettre en place pour favoriser la confiance mutuelle entre les personnes contribuant au projet. La posture de recherche suggérée par une approche YPAR implique que les enfants se sentent en confiance afin de pouvoir participer pleinement au projet, mais également que les chercheurs et chercheuses développent une connaissance et une confiance suffisantes des participants et participantes pour réellement partager le pouvoir qui est généralement concentré entre leurs mains. Les différentes initiatives mises en place souhaitaient permettre à chacun et chacune de faire la connaissance des autres pour que nous puissions ensuite travailler ensemble en nous laissant guider par l'expertise des enfants.

Un groupe pilote pour s'approcher du « monde des enfants »

Comme il s'agissait du premier projet de recherche que nous menions avec des enfants de cet âge, nous avons d'abord mené un groupe pilote avec quatre enfants de cinq à sept ans afin de mettre à l'épreuve quelques-unes des activités que nous avions planifiées. Ce groupe pilote nous a fourni de précieuses pistes et nous a évité quelques faux pas. En plus de nous aiguiller sur le choix de différents termes à prioriser, il nous a permis de préciser le « modèle de la participation » que nous avions préalablement développé. Les enfants nous ont également fait réaliser l'importance de créer une bonne ambiance de groupe et de favoriser une approche ludique. Ils ont souligné que, pour favoriser la participation des enfants impliqués dans les groupes de travail, il faut 1) leur demander s'ils veulent participer : « Il ne faut pas obliger quelqu'un à faire quelque chose »; 2) faire des activités que les enfants aiment beaucoup, comme le dessin, en leur demandant quelles sont les activités qu'ils aiment; 3) ne pas hésiter à poser des questions « difficiles » parce que « si on [leur] laisse le temps d'y penser [ils peuvent] y répondre ».

L'équipe d'intervenantes comme point de repère

Pour ce projet, nous avons choisi de solliciter un organisme qui partage nos préoccupations quant à la participation des enfants. Les CPSC mettent de l'avant une approche particulière basée sur le respect de la Convention relative aux droits de l'enfant et sur l'écoute, le respect et la valorisation de la perspective de l'enfant. Côté et ses collègues (2020) soulignent la pertinence de créer un lien avec les adultes qui entourent l'enfant. Nous avons d'abord voulu mieux connaître le CPSC et l'équipe d'intervenantes et leur permettre de bien saisir les orientations du projet de recherche, de manière à ce qu'elles puissent proposer des ajustements si nécessaire. Plusieurs échanges téléphoniques et par courriel et une visite des lieux nous ont permis de développer une compréhension commune du projet, dont les intentions étaient alignées avec la mission de l'organisme. Étant donné la relation déjà établie entre les intervenantes et les enfants du CPSC, elles ont pu cibler des enfants qui pourraient être intéressés par le projet. Le recrutement et les premières communications avec les enfants et leur famille ont été réalisés par l'équipe d'intervenantes. Un résumé vulgarisé du projet et une lettre d'invitation destinée aux enfants leur ont été remis afin de faciliter cette étape. Cela a permis aux enfants de s'imaginer nos rencontres avant même le début de la recherche. Comme nous avons inclus nos photos dans la lettre d'invitation, certains enfants nous ont reconnues et nous ont appelées par nos noms dès notre première rencontre, en nous disant d'emblée : « [...] on vient donner notre opinion ».

Un terrain connu pour les enfants

Les groupes de travail ont pris place dans les locaux du CPSC plutôt qu'à l'école, par exemple, ce qui a permis de créer une ambiance plus informelle et familière (Gibson,

2007; Morgan et al., 2002). Les enfants connaissaient bien les locaux et le fonctionnement du CPSC, ce qui a pu accroître leur aisance à participer. De plus, le local où avait lieu la majorité des activités était une salle de loisir où les jeunes avaient la possibilité de s'asseoir sur des fauteuils, des coussins, d'avoir accès à des jeux et d'avoir la place pour bouger; ce type de lieu favoriserait l'établissement d'un contexte où les enjeux de pouvoir sont atténués (Morgan et al., 2002). La présence des intervenantes dans l'organisme était aussi rassurante pour certains enfants qui avaient besoin d'un soutien particulier. Les intervenantes, parce qu'elles connaissent bien les enfants, ont d'ailleurs pu nous suggérer certaines pistes pour mieux les accompagner.

L'importance des moments informels

Lors de la première rencontre, une intervenante du CPSC nous a accompagnées pour aller chercher les enfants à pied à l'école. Le fait que les intervenantes, avec qui les enfants ont un lien de confiance, nous présentent a certainement contribué à l'établissement d'un lien avec les enfants. Cette marche de l'école au CPSC était l'occasion de nous intégrer dans le quotidien des enfants et de discuter avec eux pour apprendre à les connaître personnellement. À cette marche s'ajoutaient plusieurs autres moments informels qui se sont avérés très importants pour favoriser la création du lien avec les enfants. Avant le début de chaque groupe de travail, nous partageons une collation tous ensemble autour d'une même table. Des pauses fréquentes, qui prenaient la forme de temps de jeux, étaient également proposées pendant les rencontres en fonction de la demande des enfants. Cela permettait d'optimiser le déroulement des rencontres en tenant compte de leurs capacités développementales (Morgan et al., 2002). Finalement, à la fin des rencontres, un temps était réservé pour jouer à l'extérieur. Ce moment était également l'occasion de rencontrer les parents des jeunes et de discuter avec eux.

L'assentiment

La première activité du projet visait à obtenir l'assentiment des enfants. Nous leur avons présenté une « lettre de permission », inspirée des travaux de Côté et al. (2018), qui s'adresse directement à eux (contrairement au formulaire de consentement qui est formulé à l'intention de leurs parents). Cette lettre, élaborée de manière à faciliter la compréhension des enfants (document coloré, courts extraits de texte qui vulgarisent les principaux éléments à considérer pour consentir de manière libre et éclairée, images et photos qui accompagnent le texte), a servi de matériel de base pour animer une activité réflexive portant sur l'objet de leur participation. Un langage accessible a été employé pour permettre aux enfants de comprendre les « règles » qui organisent ce type d'échange (Gibson, 2007). Nous avons utilisé des images et des mots pour ensuite discuter de leur signification afin de permettre à l'ensemble des enfants de mieux comprendre les informations et de prendre une décision éclairée concernant leur participation au projet. Suite aux discussions concernant l'assentiment, certains enfants

ont par exemple été en mesure d'expliquer, en plus des tenants et aboutissants du projet, qu'ils ne « peu[vent] pas partager ce que les autres ont dit, mais qu'[ils] peu[vent] raconter ce qu'[eux-mêmes] [ont] dit ». Cette activité nous a permis d'apprécier le fait que les enfants peuvent comprendre assez facilement et rapidement les contours d'une recherche. Cela confirme que le consentement du parent est important, mais qu'il n'est pas suffisant si on souhaite mener une recherche qui est éthiquement sensible et responsable avec des enfants.

Une méthode de collecte souple qui se construit au fil du projet

Le canevas d'animation souple décrit plus haut a également contribué au développement d'une relation avec les jeunes, considérant qu'ils aidaient à son développement et qu'ils avaient la possibilité d'influencer le déroulement des rencontres. Ainsi, les enfants ont pu ajuster les moments de travail par rapport aux moments informels de manière à trouver un équilibre satisfaisant pour eux (Morgan et al., 2002). Ils pouvaient aussi modifier les tâches et les consignes selon leurs préférences ou ce qu'ils jugeaient pertinent, ce qui a aussi facilité la confiance portée envers les chercheuses et leur expression de soi (Palaiologou, 2014). Cela a également permis aux chercheuses de démontrer la confiance qu'elles portaient envers les enfants.

La perspective des enfants sur la participation

À travers les différentes activités et discussions réalisées, les enfants ont souligné plusieurs éléments qui favorisent leur participation. Les travaux s'intéressant à la participation de l'enfant proposent des repères qui sont généralement utiles autant pour l'intervention que pour la recherche. Ainsi, même si les propos des enfants s'appuyaient d'emblée sur les éléments qui facilitent leur participation à l'intervention, ils ont inspiré la manière de mener notre recherche. Dans cette optique, il nous paraît pertinent de mettre en lumière trois ingrédients centraux soulevés par les enfants qui peuvent guider les manières d'être et d'agir des chercheurs et chercheuses.

Se sentir aimé

« Elle m'aime aussi »

Des enfants des deux groupes ont mentionné l'importance de se sentir aimé par leur intervenant et intervenante. Le mot *amour* pour désigner les liens qui unissent une « personne aidée » et un intervenant ou une intervenante est rarement émis et admis à l'intérieur des organisations de services (Lacharité, 2017). Lacharité (2017) fait une analyse intéressante de la manière dont la signification de ce terme s'est rétrécie au fil des années en Occident pour désigner maintenant seulement le sentiment qui unit deux personnes qui sont amoureuses l'une de l'autre. Ainsi, lorsque l'« amour » est évoqué à l'intérieur d'une organisation de services, il n'est pas rare de voir un malaise s'installer. Toutefois, les travaux de Krznaric (2011) permettent d'identifier six catégories de « sentiment amoureux », dont cinq s'éloignent du sentiment charnel. Ces

autres définitions recouvrent des éléments comme l'« affection parent-enfant », « la relation avec l'autre comme source de plaisirs partagés », l'« engagement envers une autre personne, de même que la motivation et les efforts permettant de respecter cet engagement », l'« amour pour son prochain, [l']altruisme, [la] générosité affective » (Lacharité, 2017, p. 31). Ces différents éléments de définition trouvent écho dans les propos des enfants. L'amour se manifesterait de plusieurs façons, soit par l'écoute, le fait de regarder l'enfant (« [...] à chaque fois qu'a me regarde, a me fait des sourires »), de lui nommer l'amour qu'on lui porte, d'être attentif, de parler « calmement, doucement, tranquillement », de leur porter une attention particulière (« A me donne des surprises à ma fête. [...] Ça démontre qu'a m'aime ») et de poser des gestes d'affection (« Elle me donne des câlins »).

Un enfant suggère de « montrer que tu t'intéresses plus à la personne ». Un autre recommande de « parler sur un bon ton de voix. Parler doucement. De bien écouter. De pas t'foutre de l'enfant. »

Avoir suffisamment de temps et de moyens pour s'exprimer

« Donne-moi le temps de répondre »

Les enfants rapportent l'importance de sentir qu'ils ont suffisamment de temps pour comprendre, réfléchir, s'exprimer et faire des choix. Ils apprécient avoir l'impression d'être dans une « bulle » avec l'intervenant ou l'intervenante dans laquelle ils peuvent être écoutés sans être interrompus par un autre adulte, un pair ou par les autres tâches de l'intervenant ou l'intervenante.

Le fait d'être en relation avec un intervenant ou une intervenante pendant une période de temps significative serait également un facilitateur à la participation. « Ça fait plus longtemps que je la connais alors j'ai beaucoup plus confiance en elle. [...] Tu la connais mieux, alors tu sais qu'elle va respecter tes choix ou même tes besoins, tes désirs, des choses comme ça. »

La participation serait aussi facilitée par l'utilisation de moyens variés pour s'assurer que l'enfant comprend bien et pour favoriser son expression. En effet, les enfants rapportent apprécier avoir la possibilité d'écrire, de dessiner, de jouer ou de discuter pour participer. Ils soulignent également la nécessité d'adopter des méthodes adaptées aux besoins, au développement et aux capacités de l'enfant afin qu'il ait la possibilité de prendre une part active dans le processus tout en se sentant soutenu et encouragé. Le fait que l'adulte soit en mesure d'observer certaines choses sans que l'enfant ait à l'exprimer verbalement serait un élément facilitateur : « [Je lui ai dessiné] une cervelle pour qu'il m'écoute et qu'il me voie et qu'il voie les gestes que je fais. »

Se sentir écouté et considéré*« Je t'écoute et je te laisse parler »*

Le fait d'avoir l'impression d'être réellement écouté et entendu représente un ingrédient central à la participation. Nous avons été particulièrement touchées d'entendre des enfants raconter avec émotion qu'ils avaient fréquemment l'impression de ne pas être crus par des adultes. « Genre la T.E.S. a m'écoute, mais après elle me traite de menteur pis elle me fait une fiche pour rien. » Cette tendance à ne pas croire l'enfant amène un sentiment d'insécurité. « Quand je donne mon opinion, il ne faut pas que j'aie peur de la donner. » Un enfant souligne que les adultes devraient être en mesure de comprendre « qu'il dit la vérité ». Un autre mentionne que « les enfants ont le droit de s'ouvrir » et un autre dessine l'intervenant « idéal » avec « de gros yeux pour qu'il me voie et qu'il me croie ».

Les enfants ont rapporté vivre un grand sentiment de fierté et de valorisation quand leur opinion est considérée.

On se sent fier de nous parce que c'est nous qui l'a[vons] proposé et si on l'avait pas fait bin ça se serait pas passé et la vie se serait pas continuée [...] à la manière qu'on l'aurait voulu.

Les tensions et les points d'équilibre

Même si nous sommes convaincues de l'importance de créer une relation égalitaire et d'utiliser une approche participative dans la recherche avec les enfants, l'expérience de cette étude nous a appris qu'il n'est pas simple de se défaire de certains réflexes dominants. À l'instar du travail fait par des personnes qui œuvrent au sein des organismes communautaires Famille (Fédération québécoise des organismes communautaires Famille, 2016), il nous a paru pertinent de mettre en lumière différentes tensions ressenties au cours de la recherche, de manière à faire apparaître l'importance de trouver des points d'équilibre. En ayant cette grille d'interprétation en tête, nous sommes plus à même de réfléchir aux actions à prendre en cours de démarche afin de ne pas compromettre l'agentivité des enfants.

Entre laisser-aller et recadrer

Bien que nous ayons porté une attention particulière aux enjeux de pouvoir, nous ne sommes pas à l'abri des situations d'asymétrie dans la relation (Christensen & Prout, 2002). Nous avons, à certains moments, animé les rencontres de manière plus directive et en recadrant certains comportements afin de poursuivre une activité alors qu'à d'autres moments, nous laissons plutôt le groupe se réguler par lui-même. Quels comportements devons-nous et pouvons-nous réprimer et en quel nom? Dans une démarche comme celle-ci, quel est mon rôle comme chercheuse dans la « gestion de groupe »? Quelles sont les conséquences de réprimer plutôt que de laisser aller? Que dois-je comprendre de certains comportements qui peuvent sembler perturbateurs?

Peut-on considérer ces comportements comme des manifestations non verbales qui expriment quelque chose à propos de l'objet ou de la méthode de recherche?

Entre se laisser guider et guider

À d'autres moments, nous avons aussi eu tendance à recentrer les discussions vers les thématiques principales de la recherche, alors que les enfants abordaient d'autres notions ou désiraient évoquer des anecdotes personnelles qui étaient plus ou moins en lien avec l'objet central. Dans ces situations, qui décide de ce qui est important à aborder? Comment offrir l'espace nécessaire aux enfants pour discuter de sujets qui ne s'inscrivent pas dans l'idée de départ qu'on se faisait du projet? Comment se détacher de ce qui nous semblait le plus pertinent au départ pour se diriger vers d'autres avenues qui seront possiblement porteuses? Quels sont les intérêts servis par le projet?

Entre suivre le rythme des enfants et respecter le temps prévu

Il est parfois difficile de laisser le groupe guider les travaux, notamment en raison du temps limité et de l'horaire que nous avions. Nous étions parfois tiraillées entre le désir de respecter leur rythme (p. ex. travailler pendant 30 minutes et jouer pour l'heure et demie restante) et la nécessité de prendre en compte l'agenda (nous avions planifié seulement trois rencontres de deux heures chacune). Comment ne pas presser les enfants? Comment faire en sorte qu'ils puissent contribuer à leur rythme tout en ayant en tête le temps limité que nous avons à notre disposition? Comment planifier suffisamment de temps sans mobiliser les enfants sur une trop longue période?

Entre encourager la participation et être à l'écoute des signes de dissentiment

Il n'a pas toujours été facile d'être réellement attentives et à l'écoute des signes de dissentiment des enfants. En effet, à certains moments, on observait de l'agitation, de l'ennui, une attention moins soutenue ou une collaboration moindre chez certains jeunes. Ces manifestations peuvent témoigner d'un retrait de l'assentiment (Côté et al., 2018). Or nous n'avons pas toujours écouté ces signaux. Nous avons notamment, à certains moments, tenté d'encourager et de soutenir la participation des jeunes afin de terminer une activité. Jusqu'où pouvons-nous tenter d'encourager la participation des enfants sans trahir leur assentiment? Comment être à l'écoute des signes de dissentiment tout en ayant la pression de finaliser la collecte de données? Comment permettre aux enfants de participer à la hauteur de leur désir sans compromettre le projet de recherche?

Conclusion

Les questions formulées dans la section précédente mettent en évidence la complexité de réaliser une recherche qui répond aux principes de base de la YPAR. Outre les obstacles cognitifs liés à l'adultisme, l'organisation sociale (Smith, 2005) de la recherche met à distance l'utilisation d'approches participatives en recherche avec les enfants. En effet, comme démontré dans nos travaux précédents (Lafantaisie et al.,

2015; Lafantaisie et al., 2020), il est difficile dans ce domaine de s'écarter des démarches de recherche inspirées du courant positiviste. Les modèles théoriques dominants et la méthode scientifique traditionnelle qui guident le travail quotidien des chercheurs et chercheuses y favorisent également la reproduction des rapports de pouvoir (Campbell & Gregor, 2002). En incitant les chercheurs et chercheuses à déterminer à l'avance l'ensemble des étapes de la recherche, ils excluent d'emblée la participation des personnes concernées par l'étude. Par exemple, le canevas des demandes de financement exige généralement de décrire à l'avance l'ensemble de la méthode qui sera utilisée, ce qui convient sans doute pour les projets de recherche traditionnelle. Dans le même sens, la rédaction d'une demande de certificat éthique implique de décrire d'emblée les caractéristiques des participants et participantes, d'expliquer la manière dont nous allons les recruter, de déterminer les outils de collecte, etc. Ainsi, ces « simples » mécanismes invitent le chercheur ou la chercheuse à réfléchir en amont et en silo à son projet de recherche, sans la participation des personnes principalement concernées.

La recherche à visée transformatrice cherche à favoriser une plus grande justice sociale. Dans le même sens, elle devrait d'ailleurs permettre de sensibiliser les chercheurs et chercheuse à l'impact de produire des connaissances en l'absence des personnes principalement concernées. Autrement dit, la recherche à visée transformatrice devrait avoir comme public cible les chercheurs et chercheuses afin de les inviter à remettre en question les manières traditionnelles de faire de la recherche.

Pour une relation participant-chercheur

Il semble que différentes expressions peuvent être utilisées pour désigner la recherche à visée transformatrice et émancipatrice. Nous pensons, entre autres, à la recherche engagée, à la recherche anti-oppressive et aux chercheurs et chercheuses et quête de justice sociale (*social justice researchers*). Ces approches supposent la reconnaissance des inégalités sociales et visent la production de savoirs à partir de l'expérience des personnes principalement concernées afin de générer des changements qui sont importants et qui font sens pour elles.

Nous croyons que ce type de recherche ne peut pas se faire sans la création préalable d'un lien entre le chercheur ou la chercheuse et les participants et participantes. En effet, les trois éléments soulevés par les enfants montrent que la participation et la relation sont fortement imbriquées. Ces éléments peuvent guider notre manière de faire de la recherche avec les enfants. Ainsi, comme chercheur ou chercheuse, il semble que nous devons notamment :

- Avoir un intérêt réel pour l'enfant, se montrer curieux ou curieuse et dégager du temps pour apprendre à le connaître;
- Offrir différentes possibilités à l'enfant pour s'exprimer, se défaire de l'idée que la communication passe uniquement par la parole et l'écrit;

- Écouter réellement l'enfant et considérer sa parole telle qu'elle est sans tenter de la traduire ou de la faire entrer dans des catégories qui ne font sens que pour les chercheurs et chercheuses;
- Considérer les propos des enfants comme vrais, même si ceux-ci ne vont pas dans le même sens que ceux de l'adulte;
- Rester en relation suite à la recherche afin de participer, avec l'enfant, à la mise en place d'actions concrètes basées sur sa perspective.

Évidemment, l'adultisme n'est qu'une seule facette des rapports de domination dont les enfants suivis en protection de la jeunesse font l'expérience (Collins & Bilge, 2020), notamment dans la mesure où les enfants autochtones, noirs et racisés y sont surreprésentés (Breton et al., 2012; Lavergne et al., 2009). Nous nous concentrons sur cette facette dans le cadre de cet article, mais la considération du spectre plus large des rapports de pouvoir devrait faire partie de la réflexion continue des chercheurs et chercheuses qui souhaitent produire une recherche éthiquement sensible.

Cette expérience de recherche nous montre toute la complexité qui entoure la modification de la posture du chercheur ou de la chercheuse qui souhaite inscrire ses travaux dans le courant de la recherche à visée transformatrice. Il serait présomptueux d'affirmer que nous avons réussi à adopter une posture totalement cohérente avec une approche de YPAR. Toutefois, nous avons fait un premier pas important : nous avons pris conscience des écarts entre la conception théorique de cette approche et sa réalisation sur le terrain. Les enfants ont manifestement encore beaucoup à nous apprendre quant à la manière de faire de la recherche avec eux.

Notes

¹ En nous appuyant sur les travaux de Flewitt (2005), nous définissons la relation enfant-chercheur ou chercheuse comme un lien d'interdépendance qui unit deux personnes ayant des échanges réciproques basés sur une écoute sensible à la réalité de chacun et chacune.

² La deuxième phase du projet, qui s'intitule « Mobilisation autour de la participation des enfants : (re)connaître les pratiques qui permettent d'entendre et de considérer leur voix », est en cours. Elle vise à coconstruire des recommandations concrètes pour soutenir la participation des enfants dans les interventions qui leur sont destinées, en collaboration avec des dyades enfant-intervenante provenant de différents CPSC à travers le Québec.

³ « *We reject not only the possibility of objectivity, but also its usefulness for social justice researchers* » (Strega & Brown, 2015, p. 9).

⁴ « *Constant attention is given to these relations, and care is taken to try and shift the balance of knowledge-creating power from outside researchers to those with lived experience of the issue under study* (Ceglowski, 2000). *As anti-oppressive researchers, we say « we do not begin*

collect data in community in a community until all the dogs know us ». This is our way of saying, « no research without authentic relationships ». Research relationships are not time specific or disposable (Huisman, 2008). Rather, we approach them as if we may be in relationship with people for life » (Potts & Brown, 2015, p. 21).

Références

- Atkinson, C. (2019). Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the “least adult role”. *Childhood*, 26(2), 186-201. <https://doi.org/10.1177/0907568219829525>
- Barker, J., & Weller, S. (2003). “Is it fun?” Developing children centred research methods. *International journal of sociology and social policy*, 23(1-2), 33-58. <https://doi.org/10.1108/01443330310790435>
- Bell, M. (2002). Promoting children’s rights through the use of relationship. *Child & Family Social Work*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00225.x>
- Bettencourt, G. M. (2020). Embracing problems, processes, and contact zones: Using youth participatory action research to challenge adultism. *Action Research*, 18(2), 153-170. <https://doi.org/10.1177/1476750318789475>
- Breton, A., Dufour, S., & Lavergne, C. (2012). Les enfants autochtones en protection de la jeunesse au Québec : leur réalité comparée à celle des autres enfants. *Criminologie*, 45(2), 157-185.
- Bröstrom, S. (2012). Children’s participation in research. *International of Early Years Education*, 20(3), 257-269. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715407>
- Brummelaar, M. D. C., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J., & Knorth, E. J. (2018). Participation of youth in decisionmaking procedures during residential care: A narrative review. *Child & Family Social Work*, 23(1), 33-44. <https://doi.org/10.1111/cfs.12381>
- Campbell, M., & Gregor, F. (2002). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. Walnut Creek, CA : Altamira.
- Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 837-847. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00353-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00353-8)
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. Cambridge : John Wiley & Sons.

- Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2020). *Constats et orientations au 30 novembre 2020*. Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. Repéré à https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-423_Constats_Orientation_CSDEPJ_Nov2020.pdf
- Côté, I., Pagé, G., & Lavoie, K. (2020). La participation de l'enfant en recherche sociale : considérations éthiques et méthodologiques. Dans I. Côté, K. Lavoie, R.-P. Trottier-Cyr (Éds), *La recherche centrée sur l'enfant. Défis éthiques et innovations méthodologiques* (pp. 17-37). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Côté, I., Trottier Cyr, R. P., Lavoie, K., & Pagé, G. (2018). « Veux-tu participer à ma recherche? » : principes, enjeux et stratégies concernant l'assentiment des enfants dans le processus de recherche. Dans A. Marin, B. Eysermann, & M. T. Giroux (Éds), *Recrutement et consentement à la recherche : réalités et défis éthiques* (pp. 128-145). Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Falardeau, É., & Simard, D. (2011). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives*, 30(2), 96-121.
- Fédération québécoise des organismes communautaires Famille. (2016). *Trousse de référence et d'accompagnement de l'action communautaire autonome Famille*. Saint-Lambert : Fédération québécoise des organismes communautaires Famille. Repéré à <https://fqocf.org/membres/boite-a-outils/>
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-566.
- Gallagher, M., Smith, M., Hardy, M., & Wilkinson, H. (2012). Children and families' involvement in social work decision making. *Children & Society*, 26(1), 74-85.
- Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: Strategies for success. *Journal of research in nursing*, 12(5), 473-483.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation from tokenism to citizenship, *Innocenti Essay*, (4). Repéré à <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Holland, S., Renold, E., Ross, N. J., & Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360-375.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (Éds). (2008). *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. New York, NY : Routledge.

- Krznaric, R. (2011). *How we should live: Great ideas from the past for everyday life*. New York, NY : Bluebridge.
- Lacharité, C. (2017). De la clandestinité de l'amour pour les familles à l'intérieur du dispositif de protection de l'enfance au Québec. *Empan*, (105), 27-33.
- Lafantaisie, V., Milot, T., & Lacharité, C. (2015). L'organisation sociale des connaissances sur les situations de négligence envers l'enfant au Québec. *Revue Dialogue familles & couples*, (207), 71-81.
- Lafantaisie, V., St-Louis, J. C., Bérubé, A., Milot, T., & Lacharité, C. (2020). Dominant research on child neglect and dialogic practices: When the voice of families is translated or ignored. *Child Indicators Research*, 13(2), 411-431.
- Lavergne, C., Dufour, S., Sarmiento, J., & Descôteaux, M. È. (2009). La réponse du système de protection de la jeunesse montréalaise aux enfants issus des minorités visibles. *Intervention*, 131, 233-241.
- Lavoie, K., Côté, I., & Trottier-Cyr, R.-P. (2020). Introduction. Recueillir la parole des enfants et des jeunes : des avenues à explorer, des démarches de recherche à construire. Dans I. Côté, K. Lavoie, R.-P. Trottier-Cyr (Éds), *La recherche centrée sur l'enfant. Défis éthiques et innovations méthodologiques* (pp. 1-16). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lundy, L. (2007). « Voice » is not enough: Conceptualizing article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations convention on the rights of the child. *Early Education and Development*, 22(5), 714-736. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- Mayne, F., & Howitt, C. (2015). How far have we come in respecting young children in our research? A meta-analysis of reported early childhood research practice from 2009 to 2012. *Australian Journal of Early Childhood*, 40(4), 30-38. <https://doi.org/10.1177/183693911504000405>
- Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L. (2016). Meaningful informed consent with young children: Looking forward through an interactive narrative approach. *Early Child Development and Care*, 186(5), 673-687. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1051975>

- Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L. J. (2018). A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice and influence. *European early childhood education research journal*, 26(5), 644-656. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522480>
- McLeod, A. (2007). Whose agenda? Issues of power and relationship when listening to looked-after young people. *Child and Family Social Work*, 12(3), 278-286.
- Mellos, K. (2009). Une science objective? Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., pp. 571-589). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/1558689807302811>
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative research*, 2(1), 5-20.
- Organisation des nations unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Nation Unies, droits de l'homme. Repéré à <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Malakoff Cedex : Armand Colin.
- Palaiologou, I. (2014). « Do we hear what children want to say? » Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early Child Development and Care*, 184(5), 689-705.
- Parada, H., & Wehbi, S. (Éds). (2017). *Reimagining anti-oppression social work research*. Toronto : Canadian Scholars' Press/Women's Press Toronto.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262.
- Potts, K., & Brown, L. (2015). Becoming an anti-oppressive researcher. Dans S. Strega, & L. Brown (Éds), *Research as resistance: Critical, indigenous, and anti-oppressive approaches* (2^e éd., pp. 17-41). Toronto : Canadian Scholars' Press/Women's Press Toronto.
- Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C., & Lucenet, J. (2020). Étudier le point de vue des enfants : questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 146(1), 124-144. <https://doi.org/10.1177/0759106320908232>

- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Toronto : University of Toronto Press.
- Strega, S., & Brown, L. (2015). *Research as resistance: Critical, indigenous, and anti-oppressive approaches* (2^e éd.) Toronto : Canadian Scholars' Press/Women's Press Toronto.
- Thébaud-Mony, A. (2013). Recherche engagée et rigueur méthodologique : à propos de la recherche sur les cancers professionnels. Dans M. Hunsmann & S. Kapp (Éds), *Devenir chercheur : écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 315-331). Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Tisdall, E. K. M., & Davis, J. (2004). Making a difference? Bringing children's and young people's views into policy-making. *Children & Society*, 18(2), 131-142.
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child and Family Social Work*, 20(2), 129-138.
- UNICEF. (2012). *La convention relative aux droits de l'enfant des Nations unies en langage clair*. UNICEF. Repéré à https://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/TAKE%20ACTION/ADVOCATE/DOCS/uni812rightsdoc_ncd_fr.pdf
- Wolgemuth, J. R., & Donohue, R. (2006). Toward an inquiry of discomfort: Guiding transformation in « emancipator » narrative research. *Qualitative Inquiry*, 12(5), 1012-1021. <https://doi.org/10.1177/1077800406288629>

Vicky Lafantaisie est professeure au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse notamment à l'utilisation de pratiques participatives avec les familles. Une de ses préoccupations porte sur la représentation des personnes concernées dans la recherche. Ses travaux souhaitent contribuer au développement de pratiques participatives et anti-oppressives en recherche, en enseignement et en intervention.

Sarah Tourigny est étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse à la participation des enfants dans les interventions psychosociales. Elle souhaite que les projets de recherche auxquels elle prend part puissent avoir un impact social et participer au développement de pratiques inclusives, participatives et centrées sur la personne, et ce, tant en recherche qu'en intervention.

Mélissa David est étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais. Elle priorise l'utilisation d'approches participatives autant en intervention, dans son emploi avec des enfants d'âge scolaire, qu'en recherche. Son mémoire mobilise une approche de recherche-action pour développer et réaliser un forum jeunesse avec des jeunes en transition vers la vie adulte issus des services de la protection de la jeunesse.

Pour joindre les autrices :
vicky.lafantaisie@uqo.ca
tous15@uqo.ca
davm14@uqo.ca

***Regard sensible sur la transformation
de cinq familles ayant participé
au Programme de renforcement des familles***

Maud Pellerin, M. Sc.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Sylvie Hamel, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Andrée-Anne Lepage, D. Ps.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Jean Montambeault, B.A.

Équijustice Trois-Rivières, Québec, Canada

Chantal Chicoine, B. Éd.

Équijustice Trois-Rivières, Québec, Canada

Carl Lacharité, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Résumé

Cet article met en lumière comment la méthode photovoix (*photovoice*) a été adaptée et utilisée dans une recherche visant à faire l'évaluation des retombées d'un programme destiné à cinq

Note des auteurs : Ce projet a été financé en partie par la Stratégie nationale pour la prévention du crime du Gouvernement du Canada.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 109-132.
L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2022 Association pour la recherche qualitative

familles ayant participé, entre 2011 et 2015, au Programme de renforcement des familles (PRF). Celles-ci ont été invitées à prendre des photographies les représentant, à partir desquelles fut ensuite réalisé un entretien en profondeur et finalement, une exposition devant les membres de leur communauté. Douze professionnelles et professionnels, dont cinq ayant accompagné les familles pour prendre leurs photographies, ont assisté à cette exposition et participé à leur tour à des entretiens de groupe pour partager leurs réactions face aux photographies. Les résultats indiquent que ce processus s'est avéré un puissant moyen pour ces familles d'élaborer et d'exprimer le sens de leur transformation. Ils portent également à réfléchir sur les méthodes sensibles et alternatives que peut utiliser la recherche évaluative.

Mots clés

PHOTOVOIX, PROGRAMME DE RENFORCEMENT DES FAMILLES, FAMILLES VIVANT DANS DES CONDITIONS DIFFICILES, ÉVALUATION SENSIBLE AU CONTEXTE D'IMPLANTATION, APPROCHE PARTICIPATIVE

Abstract

This article highlights how the photovoice method was adapted and used in a research project to evaluate the results of a program for five families who participated, between 2011 and 2015, in the Strengthening Families Program (SFP). The families were invited to take photos that represented themselves. These photos formed the basis for in-depth interviews, and then for an exhibition for members of their community. Twelve professionals, five of whom accompanied the families when they took their photos, attended the exhibition and took part in their turn in the group sessions to share their reactions to the photos. The results indicate that this process was a powerful means for these families to formulate and express the meaning of their transformation. They also inspire reflection on sensitive alternative methods that can be used in evaluative research.

Keywords

PHOTOVOICE, STRENGTHENING FAMILIES PROGRAM, FAMILIES IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS, SETTLEMENT CONTEXT STUDY SENSITIVITY ANALYSIS, PARTICIPATORY APPROACH

Introduction

Le projet *Ensemble pour prévenir* découle du travail d'une Table de concertation formée en 2004, regroupant une vingtaine de membres provenant de la ville de Trois-Rivières et représentant différentes organisations publiques et communautaires. Leur but était alors de développer des stratégies communes d'intervention dans l'intérêt de répondre aux besoins des personnes qui résident dans les quartiers Adélarde-Dugré et Jean-Nicolet. Ces quartiers font partie des secteurs couverts par l'Office municipal d'habitation de Trois-Rivières (OMHTR), qui est un organisme public à but non lucratif ayant pour mandat d'aider les personnes et les familles à faible revenu à trouver un logement approprié. À cette époque, le revenu annuel moyen par ménage était de 13 577 \$ CAD dans le secteur Adélarde-Dugré et de 11 681 \$ CAD dans le secteur Jean-Nicolet (Boisvert & Pépin, 2004).

Les conditions difficiles dans lesquelles se trouvent ces familles entraînent avec elles plusieurs conséquences. Dans les habitations à loyer modique du Québec, on notait en 2014 que 24,6 % des ensembles immobiliers qui abritent des familles comptent une proportion variant entre 10 % et 20 % de ménages présentant des problèmes de santé physique ou mentale (Morin et al., 2014). Dans les quartiers Adélarde-Dugré et Jean-Nicolet plus précisément, une enquête sur le sentiment de sécurité conduite en 2005 (Aux trois pivots, 2005) indique que : 1) plusieurs jeunes manifestaient alors des comportements violents et antisociaux; 2) la consommation de stupéfiants et d'alcool par les jeunes était relativement répandue dans les deux quartiers; 3) leurs parents, vivant eux-mêmes des situations difficiles, n'étaient plus en mesure de leur offrir un encadrement adéquat. Cela dit, ces familles rencontrent plusieurs obstacles à l'actualisation de leur rôle (protection et soin des membres, socialisation, transmission de la culture, développement de l'identité). Pour les surmonter, elles requièrent une communauté accueillante, capable de leur offrir les services et les infrastructures nécessaires à leurs besoins (Conseil de la famille et de l'enfance, 2005).

C'est dans cette perspective que les membres de la Table de concertation ont entrepris diverses actions collectives en vue de soutenir les familles des quartiers Adélarde-Dugré et Jean-Nicolet, dont une particulièrement significative les conduisant à implanter, en 2011, le Programme de renforcement des familles (PRF). À ce jour, ce programme est toujours en vigueur et, depuis quelques années, la Table de concertation a changé de statut pour devenir le Conseil de la communauté dont le mandat consiste à soutenir les opérations et les décisions à prendre pour assurer le bon fonctionnement du programme.

Le Programme de renforcement des familles

Le PRF s'offre en plusieurs versions allant de 7 à 14 semaines et est destiné à des enfants de tous âges ainsi qu'à leur famille. Pour leur part, les membres du Conseil de la communauté ont choisi d'implanter une version intensive du programme s'adressant aux jeunes de 12 à 16 ans issus de familles vivant dans des conditions difficiles (Kumpfer et al., 2010). Toutefois, une ou un jeune ne peut y participer que si son parent l'accompagne. Cette version s'étale sur 14 semaines consécutives couvrant globalement trois grandes thématiques qui, en suivant un ordre logique, abordent les relations familiales (l'importance de passer du temps ensemble), puis la communication (claire et respectueuse) et enfin, les limites (comment les instaurer et les respecter).

Les séances hebdomadaires sont d'une durée approximative de deux heures et demie. Chaque séance commence par un souper en famille, invitant tous les parents et les jeunes participant à une même cohorte (regroupant généralement 4 à 5 familles) à partager ensemble un repas avec les membres de l'équipe d'animation. Dans un

deuxième temps, les jeunes et les parents se séparent pour participer à leur atelier de groupe respectif d'une durée d'une heure environ. Puis, les jeunes et les parents sont réunis dans un dernier temps pour faire ensemble quelques exercices mettant en pratique les éléments qu'ils viennent d'aborder de manière séparée.

Cela dit, les fondements du programme s'appuient d'une part sur la théorie sociale cognitive (Bandura, 2011). De cette façon, le groupe est privilégié comme outil d'intervention, soit comme lieu potentiel de soutien et de normalisation. Toutefois, l'équipe d'animation ne doit pas se mettre dans un rôle expert, mais demeurer plutôt dans une posture évitant tout jugement ou diagnostic. L'accueil et l'ouverture sont les attitudes préconisées afin de se centrer sur les forces et les capacités des familles et d'éviter d'intervenir sur leurs difficultés, faire du renforcement positif et s'assurer d'utiliser une communication claire. Cette attitude favorise l'émergence des compétences psychologiques et sociales des personnes et le renforcement de la résilience des familles (Kumpfer et al., 2010).

D'autre part, le programme s'appuie sur le modèle de vulnérabilité biopsychosociale, développé par Kumpfer et al. (1990). Ce modèle écologique soutient que le développement de certains comportements à risque chez les jeunes, tels que la consommation de substance, serait influencé par le contexte environnemental (communauté, école, entourage, famille). Mais, en contrepartie, que le renforcement des liens familiaux, la cohésion, la communication et la supervision parentale, les valeurs familiales positives de même que l'accès et l'utilisation des ressources de la communauté (Riesch et al., 2012) constituent des facteurs de protection essentiels. En plus de favoriser la socialisation de l'enfant, ces facteurs ont pour effet d'augmenter les capacités des familles à faire face ensemble aux difficultés qu'elles traversent (Kumpfer et al., 2010).

Ces éléments clés des fondements du programme font également écho au modèle de l'*empowerment*, auquel les membres du Conseil de la communauté accordent une grande importance. La reconnaissance des forces des familles constitue à leurs yeux une dimension essentielle du programme. Elle rejoint un principe important de l'*empowerment* selon lequel les personnes vivant dans des conditions de vie difficiles possèdent les forces ou peuvent développer les capacités d'action nécessaires pour surmonter leurs difficultés si on leur en donne les moyens (Ninacs, 2002). Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) s'inscrit dans un processus permettant à celles et ceux qui y participent de prendre conscience de l'effet de l'environnement sur leur situation (Lapierre & Levesque, 2013) et de reconnaître leurs compétences pour y faire face (Deslauriers, 2007; Ninacs, 2012). Dans ce processus, ces personnes peuvent donner un autre sens à leurs conditions de vie et développer une image très différente d'elles-mêmes, se voyant capables de s'activer à résoudre des problèmes collectifs, plutôt que d'en subir seules les conséquences (Montero, 2009).

L'évaluation du Programme de renforcement des familles

Les données disponibles dans la littérature indiquent que, pour l'heure, les évaluations du PRF se sont principalement intéressées à l'efficacité du programme. Notamment, six évaluations indépendantes se sont appuyées sur des essais contrôlés et randomisés; de ce nombre, cinq ont été menées aux États-Unis, où le programme a été élaboré, et une a été menée en Thaïlande. Ces études ont examiné diverses versions du programme destinées aux jeunes de divers âges et, en substance, les résultats indiquent que le PRF produit des résultats favorables, en améliorant les facteurs de protection et en réduisant les facteurs de risque pour la consommation d'alcool, de tabac et de substances psychoactives (Brody et al., 2006; Brook et al., 2012; Coatsworth et al., 2014; Gottfredson et al., 2006; Kumpfer et al., 2011; Kumpfer et al., 2020; Maguin et al., 2004; Puffer et al., 2017).

Cependant, d'autres études, menées en Allemagne, en Suède et au Brésil, n'arrivent pas à des conclusions aussi positives (Baldus et al., 2016; Mejía et al., 2020; Skärstrand et al., 2014). Cette incohérence dans la reproductibilité internationale des effets du programme pousse à croire que, dans ces cas de figure, l'adaptation culturelle du programme n'aurait pas atteint un degré optimal de compatibilité entre l'intervention, le public cible et le contexte d'implantation. À cet égard, certains invoquent un principe élémentaire dans le domaine de l'évaluation de programme : ne pas négliger de considérer le contexte entourant l'implantation du programme (De Menezes & Murta, 2020).

L'évaluation sensible au contexte social et culturel

Cette idée rejoint un courant de plus en plus répandu en évaluation de programme favorisant une approche qui est adaptée au contexte social et culturel des parties prenantes (Chouinard & Cousins, 2018) et rapprochée des milieux de la pratique (Dubeau et al., 2018). Chouinard et Cousins (2018) précisent qu'il s'agit de manifester une sensibilité particulière au contexte entourant l'évaluation et de favoriser une cocréation entre les évaluatrices ou évaluateurs et les parties prenantes (auxquelles peuvent aussi s'associer les bénéficiaires du programme évalué). Les avantages d'une telle approche sont d'abord reliés à la possibilité de rester constamment près des préoccupations des personnes concernées et de développer une compréhension plus approfondie de la complexité des programmes en tenant compte de leur perspective. Mais aussi, ses avantages reposent sur l'utilisation que les parties prenantes peuvent faire des processus évaluatifs et des résultats dans un tel contexte, et, par ricochet, sur le renforcement de leurs capacités. De fait, cette approche témoigne d'une certaine préoccupation politique en faveur de la justice sociale (Chouinard & Cousins, 2018). En ce sens, la participation peut aussi avoir une visée transformative et serait alors utilisée comme un moyen d'habiliter celles et ceux qui ont été traditionnellement exclus du processus de changement social. Ce principe sous-tend celui de l'équilibre

des pouvoirs, entre les chercheuses ou chercheurs et leurs partenaires, s'appuyant sur la reconnaissance des compétences de toutes les personnes concernées. Autrement dit, ce type d'évaluation s'inscrit dans une perspective d'*empowerment*, tout comme les membres du Conseil de la communauté le font en offrant le PRF aux familles provenant de secteurs défavorisés de la ville de Trois-Rivières.

Objectif de la recherche

L'objectif de la recherche était de faire une évaluation sensible des retombées du PRF. À ce titre, cette recherche a voulu d'abord prendre en considération que le programme était alors destiné à des familles vivant dans des conditions difficiles, ayant peu d'occasions de prendre la parole, et qu'il pouvait être difficile pour elles de s'exprimer librement devant des chercheuses et chercheurs sur un sujet aussi complexe et personnel que leur expérience au sein du PRF et ses retombées sur leur famille. C'est pourquoi cette recherche évaluative s'est appuyée sur la méthode photovoix pour donner à ces familles la possibilité d'utiliser la photographie comme moyen d'élaborer le sens de leur expérience au sein du PRF, pour ensuite approfondir leur réflexion (à partir d'un entretien de photo-élicitation) et prendre conscience de leur transformation à partir de photographies choisies.

De cette manière, cette recherche s'inscrivait, elle aussi, dans une perspective d'*empowerment*, respectant ainsi une autre dimension importante du contexte d'implantation du programme : la volonté des membres du Conseil de la communauté que le PRF soit un moyen pour les familles de prendre conscience de leur réalité et de leurs compétences pour y faire face. C'est d'ailleurs pourquoi la recherche s'est aussi intéressée à l'exposition des photographies, comme le prévoit la méthode photovoix. Cette étape allait permettre aux familles de dialoguer avec les membres de leur communauté. Elles pourraient ainsi leur expliquer elles-mêmes le sens de leur transformation, et de cette manière influencer leur environnement pour ainsi participer au processus qui potentiellement pourrait changer leur situation. Cette recherche se penche donc, d'une part, sur l'expérience de cinq familles ayant participé au PRF, et d'autre part, sur le point de vue de douze professionnelles et professionnels qui ont assisté à l'exposition des photographies que ces familles ont prises pour élaborer et communiquer le sens de leur expérience. Ces familles ont participé à des entretiens de groupe pour partager leurs réactions au sujet des photographies.

Méthode

L'objectif de cette recherche témoigne du désir des responsables de cette recherche de conduire une évaluation qui est adaptée au contexte social et culturel dans lequel le PRF fut implanté à Trois-Rivières entre 2011 et 2015 et très près des intérêts des parties prenantes. À ce titre, l'approche participative fait partie intégrante de la méthode qu'ils ont choisie.

Approche participative de l'évaluation de programme

Avec une approche participative, les responsables tentent ainsi de s'associer non seulement aux porteuses et porteurs du programme, mais aussi à ses bénéficiaires afin que leur participation à la recherche devienne pour eux aussi un moyen de renforcer leur capacité à contrôler leur vie et leur environnement (Fine et al., 2003). Dans cette perspective, la démarche d'évaluation peut favoriser une conscientisation de ces actrices et acteurs quant à leur réalité sociale et aux processus qui y sont associés, ce qui, en retour, viendrait augmenter leur pouvoir et leur capacité de transformer leur milieu et leur réalité.

Cette approche s'inspire d'un courant venant du milieu des années 1990, regroupant à la fois l'évaluation collaborative et participative, de même que l'*empowerment evaluation* (O'Sullivan, 2012). Ces formes d'évaluation encouragent la participation dans le but explicite d'augmenter le pouvoir des participantes et participants et des communautés.

Ce but est le même que poursuit la méthode photovoix qui fut élaborée par Wang et Burris (1997) pour donner, par la photographie, le moyen aux participantes et participants de réfléchir et de développer une conscience critique à propos de leur réalité. Dans cette perspective, les participantes et participants sont considérés comme des cochercheuses et cochercheurs et la méthode vise en priorité les personnes qui habituellement sont exclues des décisions qui les concernent. On souhaite ainsi qu'elles puissent s'exprimer sur les forces et les failles de leur communauté. Ce processus peut contribuer au développement de leur pouvoir d'agir (Duffy, 2011; Teti et al., 2013), c'est-à-dire que leurs photographies sont une voix pour elles, un moyen leur procurant le pouvoir d'amorcer un dialogue avec celles et ceux qui prennent les décisions à propos d'enjeux qui sont importants à leurs yeux. Dans cette foulée, elles peuvent développer de nouveaux liens avec différents membres de leur communauté et gagner une reconnaissance sociale qui, à son tour, transforme la perception qu'elles ont d'elles-mêmes (Budig et al., 2018).

Méthodologie qualitative

L'évaluation des dimensions à l'étude, soit l'expérience des familles au sein du PRF de même que les réactions des professionnelles et professionnels aux photographies qu'elles ont prises, se prêtait bien à l'utilisation d'une méthodologie qualitative. Cette méthodologie privilégie l'expérience de la personne comme source de connaissances valides ainsi que son contexte (Paillé & Mucchielli, 2016). Elle s'inspire de la phénoménologie qui défend l'idée selon laquelle il est essentiel de prendre en considération le sens qu'accordent les individus au monde qui les entoure, tel qu'il se présente, étant donné qu'ils sont en rapport avec lui et qu'ils se projettent en lui, ce qui les amène à développer une conscience à son égard (Boutin, 2006).

Participantes et participants

Les résultats de cette recherche découlent de sept entretiens. Cinq d'entre eux ont été conduits auprès de cinq familles (un par famille) ayant participé au PRF ainsi qu'à une activité s'inspirant de la méthode photovoix. Les deux autres ont été conduits auprès de deux groupes de professionnelles et professionnels tels que décrits ci-après.

Les cinq familles ayant participé à cette recherche proviennent d'un bassin de 47 familles qui ont complété le PRF entre janvier 2012 et août 2015. Pour être éligibles au programme, ces familles devaient résider dans les quartiers Adélarde-Dugré ou Jean-Nicolet. Les cinq familles ayant participé à la recherche comprennent six parents, soit quatre mères, un père et une grand-mère, puis neuf jeunes, soit quatre filles et cinq garçons. L'âge moyen des parents est de 47 ans alors que celui des jeunes est de 15,5 ans. Quatre de ces familles sont nées au Québec tandis que la cinquième provient de Colombie.

Le premier groupe de professionnelles est composé de cinq intervenantes ayant accompagné les familles durant l'activité s'inspirant de la méthode photovoix. Ces cinq femmes sont nées au Québec et ont entre 23 et 55 ans. Quatre d'entre elles sont formées en psychoéducation et une, en travail social. Trois d'entre elles proviennent d'un organisme communautaire, tandis que les deux autres proviennent d'une institution. Quatre d'entre elles y occupent un poste relié à l'intervention et une, un poste de cadre. Ces cinq intervenantes connaissaient les cinq familles, les ayant côtoyées dans le cadre du programme alors qu'elles étaient animatrices.

Le deuxième groupe de professionnelles et professionnels est composé de huit membres du Conseil de la communauté ayant assisté à l'exposition des photographies. Ce groupe comprend cinq femmes et trois hommes, tous nés au Québec, et elles et ils sont âgés de 30 à 56 ans. Elles et ils sont formés en éducation spécialisée, en criminologie, en récréologie, en psychologie, en psychoéducation (deux membres), en gestion du réseau de la santé ainsi qu'en loisirs, culture et tourisme. Cinq membres proviennent d'un organisme communautaire et trois, du milieu institutionnel, la majorité occupant des postes de cadre (cinq membres) alors que les autres occupent des postes reliés directement à l'intervention (trois membres). Parmi ces professionnelles et professionnels, certaines sont très près des familles ayant participé à la recherche étant donné qu'elles proviennent d'organismes situés dans les quartiers où ces familles habitent, tandis que d'autres se situent plutôt en périphérie. Toutes et tous sont cependant concernés par le bien-être de ces familles considérant que le mandat de leur comité est de s'assurer du bon fonctionnement du PRF.

Stratégie de recrutement

Les cinq familles ayant participé à cette recherche sont celles qui d'abord ont accepté de participer le 28 novembre 2015 à une activité pour le maintien des acquis, s'offrant à toutes les familles ayant complété le PRF depuis les débuts de son implantation

en 2011 dans les quartiers Adélarde-Dugré et Jean-Nicolet. Le PRF prévoit en effet des sessions de soutien supplémentaire pour que les familles ayant déjà participé au programme puissent renforcer leurs compétences. Ces sessions peuvent prendre diverses formes, parfois éducatives et d'autres fois ludiques, pour favoriser le maintien des liens avec et entre les familles.

C'est donc dans le cadre de cette activité qu'a été utilisée la méthode photovoix, bien que l'intention initiale des responsables de la recherche ait été d'approcher seulement des jeunes ayant participé au PRF, apparaissant comme des actrices et acteurs significatifs de leur communauté, essentiels à mobiliser pour un tel projet. Mais comme ces jeunes n'ont pas tellement répondu à l'appel, l'activité de maintien des acquis fut finalement choisie comme lieu d'application de la méthode photovoix, donnant ainsi la possibilité aux jeunes d'y participer en famille. Sachant que la méthode photovoix est flexible et qu'elle a déjà été l'objet de plusieurs adaptations (Derr & Simons, 2020), les responsables de la recherche n'ont pas hésité à adopter un tel changement de stratégie. Ainsi, chaque famille a été accompagnée d'une ancienne animatrice du programme qui avait pour rôle de soutenir les familles dans l'exécution de cette tâche, sans pour autant les influencer dans le choix des photographies à prendre. Les familles ont ensuite été conviées à choisir parmi leurs photographies celles qui, à leurs yeux, étaient les plus significatives, pour finalement les présenter aux autres familles participantes. Une fois cette activité terminée, les familles ont été invitées à participer à la recherche, en commençant par donner leur accord pour être contactées par un membre de l'équipe de recherche. Ce premier contact les conviait à participer en famille à une entrevue semi-dirigée visant à les aider à formuler de courts textes accompagnant leurs photographies. Les familles étaient aussi informées que pour compléter cette démarche, elles devraient ensuite présenter leurs photographies dans le cadre d'une exposition destinée aux membres de la communauté.

De leur côté, les intervenantes ayant participé à l'activité de même que les membres du Conseil de la communauté qui ont accepté de participer à l'entretien de groupe ont aussi été d'abord approchés par le directeur ou la coordonnatrice du PRF.

Collecte de données

La photographie fut donc le point de départ de la nouvelle rencontre à laquelle les familles ont été conviées, appelant ainsi à un entretien de photo-élicitation.

Entretien de photo-élicitation

À cet effet, Harper (2002) précise que la photographie constitue un bon moyen de mettre en place un espace familier pour la conduite de l'entretien de recherche, ce qui est d'autant plus évident lorsque la photographie est l'œuvre de la répondante ou du répondant. Elle offre alors à l'entretien un point d'ancrage stimulant et donne un certain pouvoir à la répondante ou au répondant pour faire comprendre à la chercheuse ou au chercheur des éléments clés de son univers personnel et social, généralement

ignorés ou sinon, pris pour acquis (Clark-Ibáñez, 2004). On dit, en effet, que comparativement à l'entretien oral traditionnel, cette technique permet d'accéder à une information plus riche, plus profonde et plus authentique de l'expérience des individus (McCloy et al., 2016). Les photographies sont en quelque sorte des images symboliques rattachées à un récit interne. Or, tout comme le langage, ces images offrent un système de signes partageables avec autrui (Stockall, 2013), permettant ainsi aux actrices et acteurs sociaux le moyen de communiquer certaines parties imperceptibles de leur identité (Harper, 2002).

Entretiens avec les familles et les groupes de professionnelles et professionnels

Puisque les photographies avaient été prises en famille, il allait de soi que les entretiens réalisés auprès des participantes et participants respectent également cette modalité. L'entretien en famille permettait de reproduire le contexte dans lequel les photographies avaient été prises et de favoriser la coconstruction du sens pouvant leur être attribué. Et dans cette foulée, une telle expérience pouvait contribuer à la conscientisation des familles sur leur propre situation (Touré, 2010). En contrepartie, l'entretien de groupe auprès des professionnelles et professionnels leur offrait l'opportunité de réfléchir ensemble, comme elles et ils tentent de le faire pour l'intervention auprès des familles. Sans compter qu'en contexte de groupe, elles et ils pourraient sans doute affiner leurs opinions (Geoffrion, 2016).

Ainsi, pour l'entretien auprès des familles, ces dernières ont été appelées, dans un premier temps, à choisir six photographies parmi celles qu'elles avaient prises durant l'activité de maintien des acquis. Deux d'entre elles devaient être choisies par le ou les parents, deux par le, la ou les jeunes et deux par la famille. Dans un deuxième temps, pour chaque photographie, les questions suivantes ont été posées à tous les membres de la famille : 1) Que voyez-vous? (description de la photo); 2) Que se passe-t-il? (histoire de la photo); 3) En quoi cette image est en lien avec votre vie?; 4) Pourquoi est-ce que les choses sont ainsi?; 5) Que pouvez-vous faire par rapport à ça? Dans un dernier temps, les familles ont été appelées à choisir trois images parmi les six en vue de l'exposition. Et pour chacune de ces images, les deux questions suivantes ont été posées à tous les membres de la famille : 1) Que voudriez-vous que les gens comprennent en regardant cette photo?; 2) Quels sont les mots que vous choisiriez pour décrire l'image afin que les autres voient cette photo comme vous?

Du côté des cinq intervenantes, le canevas de l'entretien était composé des questions suivantes : 1) Est-ce que les familles ont alors parlé de leurs forces et si oui, quelles sont-elles?; 2) Est-ce que les familles ont alors parlé de points qui leur restent à améliorer et si oui, quels sont-ils?; 3) Est-ce que le parent et la ou le jeune se représentaient la famille de la même façon?; 4) Sur quels points y avait-il un accord et sur quels points n'en avait-il pas?; 5) Croyez-vous que ces familles auraient répondu de la même façon avant de participer au PRF?

Puis, du côté des membres Conseil de la communauté, le canevas de l'entretien était composé des questions suivantes : 1) Que pensez-vous des photos prises par les familles?; 2) Quelles étaient vos premières pensées lorsque vous êtes sortie ou sorti de l'exposition de photos?; 3) Qu'est-ce que ces photos disent sur ces familles?; 4) Avez-vous vu des choses que vous ne perceviez pas?; 5) Chez ces familles, quelles forces percevez-vous?; 6) Selon vous, étaient-elles présentes avant qu'elles participent au PRF?

Déroulement des entretiens

Parmi les cinq entretiens réalisés auprès des familles, quatre se sont déroulés dans les maisons de quartier situées dans les secteurs où ces familles ont participé au PRF, et un a été effectué à domicile. Ces entretiens ont duré entre 55 et 100 minutes et ont été réalisés entre le 7 et le 12 janvier 2016, soit environ six semaines après l'activité organisée pour la prise de photographies.

L'entretien auprès des intervenantes qui ont accompagné les familles durant l'activité pour la prise des photographies s'est déroulé tout de suite après l'activité, soit le 28 novembre 2015, dans les mêmes locaux où celle-ci avait lieu. Cet entretien a duré 45 minutes. Enfin, l'entretien auprès des membres du Conseil de la communauté a eu lieu le 15 février 2016, dans les locaux de l'OMHTR, soit tout de suite après l'exposition des photographies et au même endroit où celle-ci avait été organisée; il a duré 105 minutes.

Tous les entretiens ont été conduits par une étudiante à la maîtrise, formée en psychoéducation. Tous les participants et participantes à cette recherche ont donné leur consentement à ce que l'entretien soit enregistré sur bande audio et signé un formulaire de consentement approuvé par le comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Analyse des données

Pour les besoins de cette recherche évaluative, l'analyse des contenus des entretiens a été placée en priorité devant l'option d'analyser les photographies que les familles avaient prises. La richesse des contenus de ces entretiens apparaissait particulièrement pertinente pour développer une compréhension fine de l'expérience des familles au sein du PRF et de ses retombées sur leur dynamique.

Dans un premier temps, les entretiens ont été transcrits de manière intégrale, puis ont été soumis à une analyse de contenu selon les étapes suggérées par Baribeau (2009). Les verbatim ont d'abord été lus à plusieurs reprises afin de préparer le codage des entretiens. Puis, l'analyse verticale des entretiens a conduit à l'identification de catégories et de sous-catégories pour chacune des dimensions analysées (image et évolution des familles). L'analyse du matériel provenant des familles, des intervenantes et des membres du Conseil de la communauté a été réalisée

de manière séparée. Ensuite, l'analyse horizontale a permis de finaliser l'identification des thèmes principaux (Paillé & Mucchielli, 2016). C'est à cette dernière étape que les entretiens ont été comparés entre eux afin d'identifier les éléments de convergence ou de divergence, que ce soit entre les familles ou entre les trois catégories de répondantes et répondants. Le processus d'analyse a été mené en équipe, sous un mode collaboratif, de manière à nourrir l'interprétation des résultats et à valider les réflexions (Krief & Zardet, 2013).

Résultats

L'analyse de contenu réalisée à partir du matériel recueilli auprès des familles a fait émerger plusieurs thèmes principaux, dont trois font particulièrement apparaître comment les familles témoignent de qui elles sont et de ce qu'elles sont devenues. Il s'agit de : 1) affirmer l'importance de la famille ; 2) assumer son histoire et l'héritage pouvant en découler ; 3) s'appuyer sur la force des liens. Ces résultats sont d'abord présentés avant d'enchaîner sur le point de vue convergent des intervenantes et des membres du Conseil de la communauté. En regard de ces transformations dont témoignent les familles, leurs discours s'articulent conjointement autour d'un thème principal qui est celui de l'authenticité des familles.

Affirmer l'importance de la famille

Les entretiens réalisés auprès des familles ont été pour elles l'occasion de confirmer d'abord l'importance de la famille. Dans cette foulée, les participantes et participants ont mis en évidence des dimensions leur apparaissant comme uniques et irremplaçables, notamment le soutien entre les membres. Il est différent de celui qu'on peut retrouver dans tout autre milieu. Il est le plus fiable et le plus solide, capable de répondre aux situations les plus éprouvantes. Le sentiment de protection qui en émerge apparaît dans l'extrait suivant où le répondant fait référence à une photographie où on le voit assis contre le tronc d'un arbre :

Parce que genre je m'appuie à l'arbre. Pis je m'appuie sur l'arbre. Ça veut dire comme que, je ne sais pas trop comment l'expliquer. Comment Mamie elle l'a dit. Ben c'est comme, même si je tombe, ben il y a toujours ma famille qui est là (Adolescent, famille 1).

Le parent occupe aussi une place centrale dans le discours des participantes et participants. Les fonctions de la famille passent par cet acteur de premier plan dont les responsabilités l'amènent à jouer plusieurs rôles à la fois. Celui de protéger ses membres et de maintenir l'harmonie. Mais également celui de guider, de conseiller et d'éclairer ses enfants, comme l'explique ce parent par l'entremise d'une photographie où les membres de la famille se trouvent sous un lampadaire.

Bon ben le lampadaire, c'est la balise qui dit aux enfants : « Si vous passez chaque côté de cette lumière-là, vous ne passez pas dans la

lumière, vous risquez de tomber. » Pis des fois ça risque de faire plus mal (Parent, famille 1).

Dans cette perspective, le parent apparaît en quelque sorte comme un pilier pour la famille, tel que le laisse entendre l'extrait de ce parent commentant l'une des photographies choisies par les membres de sa famille :

Mes enfants sont un peu comme dans le haut de mes pouces, mais je les voulais en haut de mes épaules comme quoi je vais toujours être là pour les supporter. Je veux dire il y a toujours de l'espoir, fait que je vais toujours être là pour. Tu sais tant qu'il y a de la vie y'a de l'espoir, tant qu'il y a de l'espoir, y'a du soutien, tant qu'il y a du soutien ben tu sais je vais toujours être là pour (Parent 1, famille 4).

Chez les parents ayant participé à cette recherche, ce rôle semble désormais être plus facile à endosser.

Assumer son histoire et l'héritage pouvant en découler

Le discours des répondantes et répondants laisse apparaître ensuite une autre dimension, apparemment fondamentale à leur identité. Il s'agit de leur propre histoire et des événements qui l'ont jalonnée. Bien entendu, ces derniers ont certaines conséquences sur l'image que ces répondantes et répondants se font de leur famille actuelle. Par exemple, un parent raconte l'héritage qu'il a reçu, c'est-à-dire une enfance difficile, qu'il ne souhaite pas, à son tour, transmettre à ses enfants. C'est pourquoi il compte s'appuyer sur cette expérience pour éviter de reproduire certains modèles parentaux qui lui ont déplu.

Je vais avec ce que j'ai vécu, j'ai eu tellement de blocages que je vais aller chercher les capacités, tu sais je vais aller chercher ce qui m'a fait chier, pour pas essayer de le reproduire, mais malgré tout ça, ça m'a aidé quand même à devenir qui je suis. Fait que je peux pas le mettre de côté ce qui m'a été donné, mais je peux le changer autrement. Tu sais je peux me débrouiller autrement (Parent, famille 4).

Ce parent n'est d'ailleurs pas le seul à se soucier de son legs. On entend aussi d'autres parents évoquer comme héritage la famille en soi, celle qu'ils ont réussi à bâtir et pour laquelle ils éprouvent une grande fierté. Ainsi, certains parents souhaitent léguer en mémoire à leurs enfants ce qu'ils sont ensemble aujourd'hui.

Tu sais si t'as des bonnes racines, un bon solage là, c'est solide. Les étages que tu vas monter, oui tu peux tomber, mais ça va être bien plus facile de remonter que si t'es obligé de refaire toute la base au complet. La racine c'est important. En même temps ben, c'est le signe d'appartenance à la famille (Parent, famille 1).

S'appuyer sur la force des liens

Enfin, c'est de manière assez significative que la force des liens émerge également du discours des répondantes et répondants. Ceci transparaît d'ailleurs dans les citations précédentes. Mais le sujet est aussi abordé de manière spécifique pour ainsi confirmer que les liens sont à la base de tout et que pour cette raison, une certaine attention doit leur être accordée pour assurer leur durabilité.

Malgré les chicanes pis les affaires pis tout ça tu sais on s'aime quand même, c'est juste ça fait partie dans une vie familiale, veut veut pas il va y avoir des accords, des désaccords, des chicanes pis tout ça (Parent 1, Famille 3).

Ado 2 : Tu sais on est des sœurs pis c'est normal qu'on se chicane.

Ado 1 : Non on ne peut pas être d'accord sur tout. Pis tu sais quand que... On peut pas être d'accord sur tout pis on peut pas s'entendre sur tout là. C'est juste comme...

P : C'est d'apprendre à respecter ça.

Ado 1 : On fait nos... On fait nos caractères ensemble.

Ado 2 : Ouain. C'est ça (Famille 5).

Ces familles semblent constater aujourd'hui que leurs liens sont solides et qu'ils constituent non seulement une partie de ce qu'elles sont aujourd'hui, mais également une garantie de ce qu'elles pourront devenir. Comme l'expriment cet adolescent et son parent ci-dessous, ces liens pourront résister à certains changements sans que cela vienne remettre en cause la place qu'ils auront au sein de leur famille :

Ado : Ben c'est vrai on part tous, mais c'est vrai qu'on revient, qu'on est toujours unis avec nos parents. D'une façon ou d'une autre on est toujours unis avec nos parents.

P2 : Tu sais quand même que t'es loin, tu fais encore partie de la famille.

Ado : C'est ça (Famille 3).

Plus encore, d'autres envisagent que ces liens continueront de se solidifier avec le temps, et ce, malgré les changements qui pourraient survenir.

Ok j'ai juste dit que dans un, je peux pas deviner qu'est-ce qui va se passer [...] mais je me dis qu'en un an, si on fait tous notre part, si on travaille tous chacun de notre côté et ensemble, moi je dis que la famille risque d'être encore plus soudée, pis plus solide que ce que c'est là. C'est mon but, c'est mon objectif. On va-tu l'atteindre? On le sait pas. On va-tu s'arranger pour l'atteindre? Moi oui (Parent, famille 4).

Authenticité des familles

En contrepartie, les entretiens réalisés auprès des groupes de professionnelles et professionnels mettent en évidence que leur participation au projet et à l'exposition des photographies s'est avérée une expérience significative pour eux. De fait, elles et ils ont été frappés par l'authenticité des familles. Les photographies qu'elles ont choisies pour se définir ainsi que les courts textes qui les accompagnent sont évocateurs de leur point de vue. À cet égard, un répondant revient sur une image sur laquelle apparaît un cœur en plein centre, surplombé de deux couteaux, accompagné du texte suivant : « Même si parfois il y a des chicanes, l'amour est toujours omniprésent. »

Quand je pense au couteau au-dessus du cœur tu sais, il n'y a pas grand monde qui aurait dit : « Moi dans mon top 3, celle-là est là. » En tout cas, moi je n'aurais pas choisi celle-là pour ma famille tu sais. J'aurais peut-être mis le cœur au-dessus ou tu sais, j'aurais choisi autre chose moins... mais eux autres c'était ça. Parce qu'il y a une authenticité pis des fois ils assument que... ils assument leur idée, leur définition de la famille pis c'est correct tu sais, fait que c'était super pour ça (Professionnel 4).

Cette authenticité est très courageuse à leurs yeux, d'autant plus que les familles sont appelées à afficher leurs photographies devant des personnes qu'elles ne connaissent pas toutes intimement.

C'est ça ils ont quand même, tu sais la prise de parole, ils ont quand même donné l'image de leur famille à des gens qu'ils connaissaient parce qu'ils ont été animés par ces animateurs-là. Mais aussi devant du monde de l'office, du C.S.S.S., de la sphère publique. [...] Moi je pense que l'image qu'ils projetaient était très proche de la réalité là (Professionnelle 3).

La spontanéité. Tu sais la photo c'est un médium pour pouvoir passer un message souvent qui est quand même assez frappant. Souvent on regarde des expositions, des *photovoices* ou peu importe pis ça semble être compliqué pis c'est cherché pis on sait pas trop. Mais là, ce qui transparaissait beaucoup je trouvais c'était la spontanéité, la fluidité beaucoup du message (Professionnel 5).

D'ailleurs, d'autres répondantes et répondants soulignent ici qu'elles et ils sont touchés par le fait que les familles savaient qu'en participant à ce projet elles devraient montrer au grand public leurs difficultés. Ce qu'elles et eux n'auraient pas su faire sans doute.

Parce que moi j'ai parlé eh avant de partir tu sais je suis allée voir les familles pour les féliciter pis je soulignais justement leur courage d'avoir, de s'être prêtées à cet exercice-là pis il y a une des mères qui m'a dit eh [...] que ce n'était pas facile nécessairement d'avouer dans le fond au

monde qu'elle avait des problèmes. Parce que pour elle c'était comme un peu ça le fait de participer. C'était comme d'admettre qu'elle avait des problèmes. Fait que je trouvais ça assez honnête premièrement comme déclaration si on veut, alors que moi c'est la première fois de ma vie qu'elle me voyait là (Professionnelle 2).

Mais tu te dévoiles sans le savoir par des photos pareilles. Fait que là tu acceptes de mettre en très très grand des affaires de ta famille avec des mots que tu mets avec ça. Je trouve ça quand même quelque chose d'accepter. Je ne suis pas sûre que j'aurais fait ça moi (Professionnelle 1).

Mais certains répondantes et répondants remarquent aussi que cette exposition ne mettait pas au jour que les difficultés des familles. Elles et ils y ont vu la fierté de ces familles à montrer leurs images et ressenti leur espoir en l'avenir.

Pis moi ce qui ressortait, pis peut-être que je suis dans le champ-là, peut-être que c'était là au départ pis eh, mais en tout cas moi ce que j'ai vu là-bas, je le traduirais juste par un mot, ce serait par espoir. J'ai senti ça dans la fierté qu'ils avaient de présenter leurs enfants, leur famille pis, j'entendais ça dans l'air comment que ça se passait que, y'avait maintenant, pis peut-être que y'était là au début là, mais j'avais l'impression que là. L'espoir que peut-être demain peut être un peu plus rose qu'hier, tu sais (Professionnelle 2).

Discussion

Cette recherche voulait faire une évaluation sensible des retombées du PRF et, pour ce faire, s'est appuyée sur la méthode photovoix comme moyen pour cinq familles ayant participé au programme d'élaborer et de communiquer le sens de leur expérience. Les résultats sont éloquentes et à cet égard, un premier constat s'impose : les familles ont bien voulu se prêter au jeu, c'est-à-dire qu'elles ont accepté de prendre des photographies témoignant de leur évolution et de leur transformation et de les dévoiler aux membres de leur communauté dans l'intérêt de leur faire connaître leur réalité. Cela témoigne de la volonté de ces familles de s'engager réellement dans la démarche, malgré les défis que présentent les conditions difficiles dans lesquelles elles vivent. En quelque sorte, ceci vient confirmer la vraisemblance de l'approche participative que les responsables de cette recherche ont voulu prendre pour mener ce projet. Il apparaît aussi que la décision de changer de stratégie en invitant les familles à participer à l'activité, plutôt que les jeunes seulement, s'est avérée positive. Cette façon de faire respectait la logique interne du PRF qui cherche à valoriser et renforcer les liens entre les membres de la famille.

De plus, les résultats de cette recherche confirment que la photographie combinée à un entretien en famille s'est avérée un excellent moyen pour obtenir une information riche à propos de l'expérience des participantes et participants. D'un point

de vue évaluatif, ce constat est extrêmement intéressant. Cette dimension est souvent négligée par les chercheuses et chercheurs, alors que pourtant, le récit d'histoires personnelles permet de comprendre comment un programme parvient à atteindre les participantes et participants dans différentes dimensions de leur vie (Patton, 2014). Cela est d'autant plus vrai lorsque ces dimensions touchent des sujets sensibles et personnels. Or les résultats de cette recherche montrent que, pour aborder de tels sujets, il peut être utile pour la personne responsable d'une évaluation de sortir des sentiers battus, en utilisant des voies alternatives à l'entretien classique permettant aux répondantes et répondants d'emprunter d'autres chemins pour élaborer et exprimer le sens de leur expérience. La chercheuse ou le chercheur risque alors de découvrir certaines facettes de l'expérience des participantes et participants qu'elle ou il n'aurait pu imaginer au départ et qui sont peut-être essentielles pour comprendre les retombées les plus importantes du programme.

D'ailleurs, dans le cadre de cette recherche, les images que les familles ont choisies pour se représenter mettent en exergue des dimensions de leur réalité qui vont bien au-delà des habiletés qu'elles ont développées avec le PRF. Ces images font vibrer une fibre plus fondamentale, évoquant une certaine volonté chez ces familles à se reconnaître en tant que telles et à affirmer ce statut. Elles forment bel et bien une famille, malgré les difficultés qu'elles rencontrent. Cette confiance et cette légitimité qu'elles s'accordent sont apparemment nouvelles et se situeraient au cœur de leur transformation, qui vraisemblablement découle de leur expérience au sein du PRF mais qui, sans doute, n'aurait pu s'exprimer avec autant de force sans l'aide de la photographie.

Tout porte à croire aussi que ces familles ont puisé leur force dans le processus qu'elles ont traversé, conduisant les membres à prendre des photographies ensemble puis à les interpréter et à choisir les meilleures pour les représenter. Cet exercice intime a d'abord conduit les familles à coconstruire le sens à donner à leurs images, et ce faisant à prendre conscience du changement s'étant opéré au sein de leur propre milieu et à l'officialiser. En d'autres mots, la photographie aurait d'abord favorisé un mouvement interne chez les familles, essentiel et fondateur, avant qu'elles ne puissent ensuite s'ouvrir et se dévoiler au monde qui les entoure. Du reste, même si ce premier mouvement n'enclenchait ensuite aucun autre mouvement vers l'extérieur (communauté), il demeure en soi une étape importante, un moyen pour les familles de boucler la boucle sur leur expérience au sein du PRF et de se rallier autour d'un certain consensus.

Mais ces familles ont dépassé cette étape et voulu que leurs photographies soient exposées aux membres de leur communauté. Et ces derniers y ont vu une authenticité qui semble les avoir particulièrement touchés. Elle aurait fait émerger un sentiment de respect chez les professionnelles et professionnels et les aurait même renforcés dans

leur conviction que les familles ont bel et bien cheminé. Par conséquent, un deuxième niveau de transformation semble apparaître à cette étape et celui-ci concerne le regard que les professionnelles et professionnels portent sur ces familles. Bien entendu, ces professionnelles et professionnels avaient déjà un préjugé positif à l'égard de ces familles, considérant d'emblée qu'elles ont les capacités de faire face à leur situation. Mais les photographies des familles de même que le dialogue que les professionnelles et professionnels ont pu alors établir avec elles semblent avoir consolidé leur position. Si bien que nous pourrions envisager que les professionnelles et professionnels puissent à leur tour venir renforcer la transformation dont les familles ont témoigné : avec une confiance accrue envers les familles, ces professionnelles et professionnels pourront sans doute avoir une certaine influence et contribuer à faciliter le passage en agissant comme levier pour qu'elles se voient plus largement reconnues en tant que telles au sein de leur communauté.

Ainsi, ces considérations donnent à voir comment cette recherche évaluative, en s'appuyant sur une approche participative et en utilisant une méthode telle que photovoix, a pu non seulement mieux comprendre les retombées du PRF, mais aussi accompagner les parties prenantes du programme de sorte qu'elles développent un certain pouvoir face à leur vie et à leur environnement. Et, dans ce cas de figure, les bénéficiaires du programme sont tout autant concernés que le sont les actrices et acteurs qui le supportent.

Conclusion

En définitive, les résultats de cette recherche touchent deux volets importants. D'une part, ils donnent à voir comment la méthode photovoix a été adaptée et utilisée dans une recherche consacrée à l'évaluation des retombées d'un programme destiné à des familles vivant dans des conditions difficiles. Comme nous l'avons dit précédemment, cette méthode a déjà fait l'objet de diverses adaptations. Mais peu de recherches, sinon aucune à notre connaissance, ne l'ont fait à des fins évaluatives. Ce cas de figure vient donc élargir le spectre des possibilités pour l'utilisation de cette méthode.

D'autre part, les résultats de cette recherche donnent à voir comment une recherche évaluative peut aussi, avec une visée participative, favoriser l'engagement et la transformation, et pour ce faire, utiliser des méthodes sensibles à la perspective des personnes concernées pour arriver à ses fins. La méthode photovoix, combinée à un entretien en famille, a permis ici aux responsables de la recherche d'offrir une voie alternative aux participantes et participants pour élaborer le sens de leur expérience. Mais elle a aussi été le moyen pour elles et eux de faire rayonner plus largement cette information, tant auprès des porteuses et porteurs du programme que des autres membres de leur communauté. Cette étape s'est avérée cruciale dans le processus pour renforcer potentiellement le pouvoir des parties prenantes de ce programme et pour répondre aux intentions transformatrices de cette recherche.

Références

- Aux trois pivots. (2005). *Sans peur ni reproche*. Rapport final. Présenté à Sécurité publique et Protection civile Canada et Sécurité publique Québec.
- Baldus, C., Thomsen, M., Sack, P. M., Bröning, S., Arnaud, N., Daubmann, A., & Thomasius, R. (2016). Evaluation of a German version of the Strengthening Families Programme 10-14: A randomised controlled trial. *The European Journal of Public Health*, 26(6), 953-959. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckw082>
- Bandura, A. (2011). The social and policy impact of social cognitive theory. Dans M. M. Mark, S. I. Donaldson, & B. Campbell (Éds), *Social psychology and evaluation* (pp. 31-71). New York, NY : The Guilford Press.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Boisvert, R., & Pépin, M. (2004). *Les inégalités de santé et de bien-être en Mauricie et au Centre-du-Québec : une analyse écologique (phase II)* [Rapport de recherche]. Direction de la santé publique, Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux, Gouvernement du Québec. Repéré à <https://eweb.uqac.ca/bibliotheque/archives/18285069.pdf>
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brody, G. H., Murry, V. M., Kogan, S. M., Gerrard, M., Gibbons, F. X., Molgaard, V., ... Wills, T. A. (2006). The strong African American families program: A cluster-randomized prevention trial of long-term effects and a mediational model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(2), 356-366. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.2.356>
- Brook, J., McDonald, T. P., & Yan, Y. (2012). An analysis of the impact of the Strengthening Families Program on family reunification in child welfare. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 691-695. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.12.018>
- Budig, K., Diez, J., Conde, P., Sastre, M., Hernán, M., & Franco, M. (2018). Photovoice and empowerment: Evaluating the transformative potential of a participatory action research project. *BMC public health*, 18(1), 1-9. Repéré à <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-018-5335-7>
- Chouinard, J. A., & Cousins, J. B. (2018). Le croisement des approches évaluatives axées sur la participation et la culture. Dans M. Hurteau, I. Bourgeois, & S. Houle (Éds), *L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs* (pp. 113-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American behavioral scientist*, 47(12), 1507-1527. <https://doi.org/10.1177/0002764204266236>
- Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Berrena, E., Bamberger, K. T., Loeschinger, D., Greenberg, M. T., & Nix, R. L. (2014). The mindfulness-enhanced strengthening families program: Integrating brief mindfulness activities and parent training within an evidence-based prevention program. *New Directions for Youth Development*, (142), 45-58. <https://doi.org/10.1002/yd.20096>
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2005). *Bilans et perspectives. Le rapport 2004-2005 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*. Conseil de la famille et de l'enfance Québec. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe_rapport_COF0502.pdf
- De Menezes, J. C. L., & Murta, S. G. (2020). Cultural adaptation process of the Strengthening Families Program (10-14) around the world: An Integrative Review. *Trends in Psychology*, (29), 31-50. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00053-z>
- Derr, V., & Simons, J. (2020). A review of photovoice applications in environment, sustainability, and conservation contexts: Is the method maintaining its emancipatory intents? *Environmental Education Research*, 26(3), 359-380. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1693511>
- Dubeau, D., Bérubé, A., Lafantaisie, V., & Coutu, S. (2018). La recherche-action et l'évaluation de programmes : un espace créatif et participatif pour les parties prenantes! Dans M. Hurteau, I. Bourgeois, & S. Houle (Éds), *L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs* (pp. 167-181). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duffy, L. (2011). "Step-by-step we are stronger": Women's empowerment through photovoice. *Journal of Community Health Nursing*, 28(2), 105-116. <https://doi.org/10.1080/07370016.2011.564070>
- Deslauriers, J.-P. (2007). *Cadre de référence pour l'appropriation du pouvoir d'agir personnel et collectif*. Gatineau : Centre d'étude et de recherche et intervention sociale (CÉRIS), Université du Québec en Outaouais.
- Fine, M., Torre, M. E., Boudin, K., Bowen, I., Clark, J., Hylton, D., ... Upegui, D. (2003). Participatory action research: From within and beyond prison bars. Dans P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Éds), *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 173-198). Worcester, MA : American Psychology Association. <https://doi.org/10.1037/10595-010>

- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier, & I. Bourgeois (Éds), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 401-426). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gottfredson, D. C., Kumpfer, K., Polizzi-Fox, D., Wilson, D., Puryear, V., Beatty, P., & Vilmenay, M. (2006). The strengthening Washington D.C. families project: A randomized effectiveness trial of family-based prevention. *Prevention Science*, 7(1), 57-74. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-0017-y>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de gestion*, 2(95), 211-237. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-sciences-de-gestion-2013-2-page-211.htm>
- Kumpfer, K. L., Scheier, L. M., & Brown, J. (2020). Strategies to avoid replication failure with evidence-based prevention interventions: case examples from the strengthening families program. *Evaluation & the Health Professions*, 43(2), 75-89. <https://doi.org/10.1177/0163278718772886>
- Kumpfer, K. L., Trunnell, E., & Whiteside, H. (1990). The biopsychosocial model: Application to the addictions field. Dans R. C. Engs (Éd.), *Controversies in the Addiction's Field* (pp. 55-67). Dubuque, IA : Kendall/Hunt Publishing Company.
- Kumpfer, K. L., Xie, J., & Hu, Q. (2011). Engendering resilience in families facing chronic adversity through family strengthening programs. Dans K. Gow, & M. Celinksi (Éds), *Wayfinding through life's challenges: Coping and survival* (pp. 461-483). New York, NY : Nova Science.
- Kumpfer, K. L., Whiteside, H. O., Greene, J. A., & Allen, K. C. (2010). Effectiveness outcomes of four age versions of the Strengthening Families Program in statewide field sites. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(3), 211-229. <https://doi.org/10.1037/a0020602>
- Lapierre, S., & Levesque, J. (2013). 25 ans plus tard... et toujours nécessaires! Les approches structurelles dans le champ de l'intervention sociale. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 19(1), 38-64.
- Maguin, E., Safyer, A., Nochajski, T. H., DeWitt, D., MacDonald, S., & Kumpfer, K. L. (2004). The impact of a family-based alcohol prevention program on parenting behavior. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 28, 873.

- Mejía, A., Bertello, L., Gil, J., Griffith, J., López, A. I., Moreno, M., & Calam, R. (2020). Evaluation of family skills training programs to prevent alcohol and drug use: A critical review of the field in Latin America. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(2), 482-499. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00060-x>
- McCloy, L., White, S., Lee Bunting, K., & Forwell, S. (2016). Photo-elicitation interviewing to capture children's perspectives on family routines. *Journal of Occupational Science*, 23(1), 82-95. <https://doi.org/10.1080/14427591.2014.986666>
- Montero, M. (2009). Community action and research as citizenship construction. *American journal of community psychology*, 43(1-2), 149-161. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9224-6>
- Morin, P., Leblanc, J., Vachon, J.-F., Meilleur, R., & Mbacké Gueye, S. T. (2014). *Pratiques innovantes de gestion dans les offices d'habitation : de la poignée de porte à la poignée de main*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ninacs, W. A. (2002). *Types et processus d'empowerment dans les initiatives de développement économique communautaire au Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Ninacs, W. A. (2012). *Empowerment et intervention : développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- O'Sullivan, R. G. (2012). Collaborative evaluation within a framework of stakeholder-oriented evaluation approaches. *Evaluation and program planning*, 35(4), 518-522.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA : Sage publications.
- Puffer, E. S., Annan, J., Sim, A. L., Salhi, C., & Betancourt, T. S. (2017). The impact of a family skills training intervention among Burmese migrant families in Thailand: A randomized controlled trial. *PloS one*, 12(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172611>
- Riesch, S. K., Brown, R. L., Anderson, L. S., Wang, K., Canty-Mitchell, J., & Johnson, D. L. (2012). Strengthening Families Program (10-14) effects on the family environment. *Western Journal of Nursing Research*, 34(3), 340-376. <https://doi.org/10.1177/0193945911399108>
- Skärstrand, E., Sundell, K., & Andréasson, S. (2014). Evaluation of a Swedish version of the Strengthening Families Programme. *The European Journal of Public Health*, 24(4), 578-584. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckt146>

- Stockall, N. (2013). Photo-elicitation and visual semiotics: A unique methodology for studying inclusion for children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 310-328. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676090>
- Teti, M., Pichon, L., Kabel, A., Farnan, R., & Binson, D. (2013). Taking pictures to take control: Photovoice as a tool to facilitate empowerment among poor and racial/ethnic minority women with HIV. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 24(6), 539-553. <https://doi.org/10.1016/j.jana.2013.05.001>
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>

Maud Pellerin (M. Sc.) détient une maîtrise en psychoéducation de l'Université du Québec en psychoéducation. Elle travaille actuellement en pratique privée auprès de familles en difficulté, de même qu'au Centre de service scolaire des Premières-Seigneuries. Entre 2012 et 2017, elle a réalisé son mémoire et contribué, à titre d'auxiliaire de recherche, aux travaux menant à l'évaluation du Programme de renforcement des familles.

Sylvie Hamel (Ph. D.) détient un doctorat en psychologie et un postdoctorat en psychologie communautaire. Elle est professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheuse régulière au Centre international de criminologie comparée depuis 2005. Elle est impliquée depuis de nombreuses années dans le milieu communautaire. Ses champs d'intérêt en recherche sont de divers ordres et comprennent le développement social communautaire, la prévention de la criminalité et l'évaluation de programmes.

Andrée-Anne Lepage (D. Ps) détient un doctorat en psychologie. Elle cumule plusieurs expériences en recherche l'ayant amenée à travailler depuis 2011 pour différentes équipes au sein des Départements de psychologie, d'orthophonie et de psychoéducation. Son projet d'essai doctoral a porté sur les conséquences de la maltraitance sur le bien-être psychosocial des femmes âgées. Elle est maintenant chargée de cours au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et occupe, depuis 2018, le poste de coordonnatrice pour de la recherche visant à évaluer le Programme de renforcement des familles.

Jean Montambeault (B.A.) a étudié en récréologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il travaille à Équijustice Trois-Rivières depuis près de 30 ans. Il est intervenant, agent de développement et directeur du Programme de renforcement des familles depuis 2009. Au fil des ans, il a piloté plusieurs projets à Trois-Rivières. Ces projets s'intéressaient au sentiment de sécurité des citoyens, à l'accès à la justice et à la prévention du crime. Actuellement, M Montambeault s'intéresse particulièrement au développement des communautés dans le cadre d'un modèle sociocommunautaire.

Chantal Chicoine (B. Éd.) est intervenante chez Équijustice depuis 2001. Elle a contribué à la mise en place de la Boutique de droit, Sans peur ni reproche, Femmes citoyennes en action, Jeunes citoyens en action. Ces projets furent réalisés en partenariat avec des organismes qui œuvrent auprès des résidents de l'Office municipal d'habitation de Trois-Rivières dans différents domaines, notamment le soutien aux jeunes et aux familles. Depuis 2009, elle collabore à la mise en œuvre du Programme de renforcement des familles qui, depuis trois ans, se déploie dans trois villes de la Mauricie et du Centre-du-Québec.

Carl Lacharité (Ph. D.) est professeur titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Canada). Il est étroitement impliqué auprès de plusieurs centres de protection de la jeunesse, d'organismes communautaires pour les familles et de Centres de la petite enfance au Québec. Depuis vingt ans, il donne des conférences à l'étranger sur des sujets tels que les pratiques professionnelles envers les parents et les enfants en situation de maltraitance et de négligence, ainsi que la paternité et la maltraitance des enfants. Il participe également à des projets de recherche avec les Premières Nations sur les enjeux de la négligence des enfants, du soutien parental et de l'action communautaire.

Pour joindre les auteurs :
maud.pellerin@csdps.qc.ca
sylvie.hamel@uqtr.ca
andree-anne.lepage@uqtr.ca
jmontambeault@equijustice.ca
cchicoine@equijustice.ca
carl.lacharite@uqtr.ca

Promesses et défis de mise en œuvre de la méthode photovoix auprès de jeunes vulnérables

Anne-Marie Tougas, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Julie Christine Cotton, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Rémi Paré-Beauchemin, B.A.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

Cet article fait état des constats dégagés à la suite de démarches d'entrée sur les terrains d'enquête menées par deux équipes de recherche avec la méthode photovoix. D'après le portrait que ses précurseurs en ont brossé, cette méthode rejoint le courant de la recherche-action participative. Elle représente ainsi un choix judicieux pour comprendre les besoins des jeunes vulnérables et stimuler leur pouvoir d'agir. Notre expérience entourant la mise en œuvre de cette méthode auprès de cette population a révélé divers défis, enjeux et questionnements qui nous ont incité les deux premières auteures à revisiter les écrits sur le sujet. Les résultats de notre recension révèlent la présence d'une pratique qui consiste à adapter grandement la méthode photovoix lorsqu'elle est utilisée auprès de jeunes vulnérables. Or ces adaptations posent le risque de limiter la portée émancipatrice de la méthode. Elles interrogent ainsi la capacité des personnes chercheuses et des institutions à l'exploiter pleinement.

Mots clés

MÉTHODE PHOTOVOIX, JEUNES VULNÉRABLES, RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE, ENJEUX ÉTHIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Note des auteurs : Cet article a été rendu possible grâce à la contribution de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (FRQSC n° 2019-SJ-265147). Les auteurs remercient le soutien de Sylvain Paquette, professionnel de recherche au Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), pour son soutien dans la réalisation de cet article.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 133-155.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

Abstract

This article reports the findings of efforts to become part of the fields of investigation by two research teams using the photovoice method. Based on the portrait painted by those who came before, this method has become a part of current practice in participative research-action, making it a judicious choice to help in understanding the needs of vulnerable youth and stimulating their power to act. Our experience with implementing this method with this population revealed various challenges, issues and questions that encouraged the first two authors to revisit what had been written on the subject. The results of our review reveal the presence of a practice that extensively adapts photovoice method when using it with vulnerable youth. However, these adaptations pose a risk of limiting the emancipating scope of the method. The also call into question the capacity of researchers and institutions to fully exploit it.

Keywords

PHOTOVOICE METHOD, VULNERABLE YOUTH, PARTICIPATIVE RESEARCH-ACTION, ETHICAL AND METHODOLOGICAL ISSUES

Introduction

*« le pouvoir est détenu par ceux qui ont une voix,
définissent le langage, écrivent l'histoire
et participent aux décisions »¹*

[traduction libre]

(Schneider, 2010, p. 47)

Dans la foulée des travaux que nous menons respectivement à titre de chercheuses principales auprès de jeunes vulnérables sur le plan psychologique ou social, nous avons vu l'intérêt d'exploiter la méthode photovoix. Or, nous avons rapidement constaté le défi que cette méthode représente à différents égards. De là a émergé notre volonté de partager ces constats et d'en faire l'objectif du présent article.

La méthode photovoix : une démarche ambitieuse et prometteuse

La méthode photovoix (*photovoice* en anglais) a connu un essor considérable au cours des dernières années. Son utilisation est désormais très répandue et reconnue dans une diversité de champs disciplinaires tels que la santé, l'éducation et les sciences sociales (Barry & Higgins, 2020; Catalani & Minkler, 2010; Evans-Agnew & Rosenberg, 2016; Johnston, 2016; Sutton-Brown, 2014). C'est au milieu des années 1990 que la méthode photovoix a été développée par Caroline Wang, dans les travaux qu'elle a entrepris avec Mary Ann Burris (Wang & Burris, 1994, 1997) et poursuivis avec d'autres collègues (Wang, 1999; Wang et al., 1996; Wang et al., 1998; Wang et al., 2004; Wang & Redwood-Jones, 2001). Désignée à l'origine par l'expression *photo novella* (Wang & Burris, 1994; Wang et al., 1996), la méthode a été mobilisée auprès de femmes originaires d'un village du Yunnan, une province rurale et pauvre de la Chine, dans le

but de promouvoir et de développer leur littératie en matière de santé sexuelle et reproductive.

Les premiers écrits sur la méthode photovoix la définissent comme une méthode de recherche qualitative qui utilise le médium de la photographie pour permettre à des personnes de communiquer leur expérience auprès d'auditoires publics et académiques (Wang & Burris, 1997). Les personnes participantes sont invitées à exprimer leurs points de vue et leur vécu à l'égard d'enjeux de leur communauté. Par une démarche collective, elles sont invitées à prendre des photographies, pour ensuite discuter de leur contenu en groupe et développer une trame narrative autour de ces photographies. Typiquement, la discussion et l'analyse collective des photographies conduisent les personnes participantes à créer un produit (ex. : un livre) ou un événement (ex. : une exposition) qui permet de sensibiliser et de défendre leurs intérêts, le plus souvent auprès d'un public cible au sein de leur communauté.

Double finalité

La méthode photovoix se caractérise par l'ambition de dépasser le rôle conventionnel de la collecte d'informations en invitant les personnes participantes à défendre leur bien-être et celui de leur communauté (Wang & Burris, 1997). Parmi les retombées anticipées des travaux initiaux de Wang figuraient la compréhension et l'amélioration des conditions des femmes en les invitant à développer leur pouvoir d'agir à l'égard de leurs besoins. En parallèle, la méthode photovoix visait également à mettre au jour les constructions sociales et politiques contribuant à les maintenir dans un état de marginalisation et d'oppression (Liebenberg, 2018).

Parce qu'elle juxtapose des productions individuelles et collectives, la méthode photovoix comporte une double finalité, soit celles de l'expression personnelle et de l'action sociale. C'est d'ailleurs pour cette raison que Wang et Burris (1994) ont tôt fait de se départir de l'expression *photo novella*². Cherchant à mieux traduire les dimensions participatives et émancipatrices de la méthode, les auteures ont proposé d'accoler les termes *photo* et *voice*, ce dernier se voulant un acronyme de « *Voicing Our Individual and Collective Experience* » (Wang & Burris, 1997, p. 381). Ainsi, la double finalité de la méthode photovoix vise à faciliter la parole des personnes par un exercice de coconstruction impliquant la photographie et le texte, puis à soutenir leur droit d'être entendues par la diffusion des fruits de cet exercice (Evans-Agnew & Rosenberg, 2016).

Cette double finalité la distingue également des autres méthodes visuelles de recherche qualitative auxquelles elle est souvent associée à tort. Par exemple, la photo-élicitation utilise des photographies (préexistantes ou réalisées expressément pour la recherche) dans le cadre d'entretiens individuels ou de groupe (Harper, 2002) dans le but de stimuler une réflexion en profondeur et faciliter l'expression d'une trame narrative riche. Alors que la démarche de type photo-élicitation vise principalement à

faciliter l'expression de soi, celle de type photovoix offre aux personnes participantes l'occasion de s'influencer mutuellement pour développer une voix collective et se mobiliser en vue d'une action unifiée. C'est son intention explicite de soutenir une ligne d'action stratégique et politique, au profit des personnes participantes et de la communauté, qui confère à la méthode photovoix sa couleur particulière (Johnston, 2016; Sitter, 2017).

Courant de la recherche-action participative

L'utilisation de la photographie comme dispositif d'enquête a fait son apparition dans des travaux ethnographiques menés en sociologie et en anthropologie, pour ensuite gagner rapidement en popularité dans des travaux de nature participative à visée communautaire (*community-based participatory research*; Margolis & Zunjarwad, 2018). C'est dans ce courant de recherche participative, plus précisément celui de la recherche-action participative (RAP), que Wang et ses collègues ont positionné la méthode photovoix au fil de leurs travaux (Baker & Wang, 2006; Wang, 1999; Wang et al., 1998; Wang et al., 2000; Wang & Pies, 2004; Wang & Redwood-Jones, 2001).

Misant sur sa double finalité, au profit de l'expression personnelle et de l'action collective, Wang (1999) explique les liens que la méthode partage avec les principes clés de la RAP. Citant Israel et al. (1995), elle souligne un processus commun qui : 1) implique les personnes de la communauté à toutes les étapes de la recherche; 2) favorise un coapprentissage duquel les personnes chercheuses et participantes tirent mutuellement profit de leur expertise; 3) incite à la réflexion et au développement d'une conscience critique; 4) permet aux personnes d'exercer certains pouvoirs via un processus d'habilitation; 5) bénéficie d'un équilibre entre recherche et intervention.

En empruntant aux principes clés de la RAP et en conférant à la méthode photovoix des vocations d'éducation, de conscientisation, d'habilitation et de mobilisation, Wang et ses collègues l'ont enracinée au sein des perspectives critiques, en puisant à même trois grandes traditions : 1) la pédagogie de la conscientisation (Freire, 1970, 1973), qui utilise la photographie et le dessin pour promouvoir – d'un extrême à l'autre d'un continuum de transformation – la réflexion critique individuelle et le changement à l'échelle des institutions et de la société (Carlson et al., 2006); 2) les théories féministes (Maguire, 1987; Ramazanoglu & Holland, 2002), qui valorisent la connaissance expérientielle et la participation active pour comprendre et réduire les inégalités sociopolitiques; 3) l'approche de la photographie documentaire communautaire (Spence, 1995, dans Wang & Redwood-Jones, 2001), qui suggère l'utilisation d'images pour contrer les stéréotypes dont certains groupes de la société sont victimes. L'ancrage de la méthode photovoix au sein des perspectives critiques reflète une préoccupation centrale envers les inégalités de pouvoir dans la société (Kincheloe & McLaren, 2011) et incarne des valeurs de justice sociale qui visent à

mettre au jour des discours faisant contrepoids à l'hégémonie de la science (Bhavani et al., 2014; Denzin, 2015).

Par la nature de ses activités, la méthode photovoix confère un rôle actif et évolutif aux personnes participantes dans le processus de recherche : d'abord à titre de partenaire, puis de leader. Dans ce contexte, il est attendu que les personnes chercheuses facilitent une démarche collaborative et ses retombées. Cette posture les éloigne de leur rôle dit conventionnel, à savoir celui d'expertes externes qui adoptent une conduite neutre et détachée vis-à-vis des personnes participantes. Elle vise à promouvoir la confiance des personnes participantes envers le processus de recherche, à renforcer leur sentiment d'appartenance à leur communauté et, par conséquent, à accroître leur capacité de contribuer au changement. Il est donc souhaité, voire attendu, que ces personnes tirent profit du processus de recherche pour déterminer, dans un esprit de coopération avec les personnes décideuses concernées, les changements à entreprendre dans leur communauté (Wang, 1999).

Pertinence auprès des jeunes vulnérables

Dès leurs premiers écrits, Wang et Burris (1997) ont mis en évidence le caractère hautement flexible de la méthode photovoix, de manière à aborder différents enjeux publics et à atteindre différents objectifs de participation, ainsi qu'à rejoindre différents groupes et communautés. Selon ces auteures, la facilité d'utilisation de la caméra et la richesse du sens révélé par les photographies rendent la méthode particulièrement prometteuse pour les personnes de groupes minoritaires ou marginalisés, souvent invisibles dans la sphère sociopolitique. Wang et Burris indiquent qu'elle est appropriée auprès de toute personne « avec peu d'argent, de pouvoir ou de statut »³ [traduction libre] (1994, p. 171), incluant « les enfants, les personnes travailleuses, analphabètes ou allophones, en provenance de milieux ruraux ou en situation de handicap »⁴ [traduction libre] (Wang & Burris, 1997, p. 370).

À ce jour, la méthode photovoix a été employée auprès d'une multitude de populations, de tous âges et coins du monde, pour aborder des sujets diversifiés, ayant la plupart du temps trait à la santé et à la justice sociale (Catalini & Minkler, 2010; Hergenrather et al., 2009). Nombreux sont les travaux adhérant à l'idée d'utiliser la méthode photovoix auprès des jeunes, évoquant tantôt son caractère hautement accessible, attrayant et créatif, tantôt sa capacité à faciliter l'exploration de thèmes plus difficiles à exprimer spontanément (Chonody et al., 2013; Davison et al., 2011; Royce et al., 2006; Strack et al., 2004; Woodgate et al., 2017). C'est le cas notamment pour l'exploration d'enjeux liés à la santé mentale (Han & Oliffe, 2016) ou à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre (Christensen et al., 2020), pour lesquels la méthode peut contribuer à l'amélioration des soins et services cliniques.

La méthode photovoix : une vocation émancipatrice difficile à activer

Rapidement séduites par les promesses que la méthode photovoix laissait entrevoir, nous avons tenté de la mettre à profit dans nos programmations de recherche. Après une courte description de nos travaux et de nos motivations respectives, nous aborderons divers enjeux rencontrés lors des démarches d'entrée sur nos terrains d'enquête.

Comprendre les besoins des jeunes vulnérables sur le plan psychologique

La programmation de recherche de la Pre Tougas a pour but de favoriser le rétablissement des jeunes, de l'enfance à l'adolescence, vivant avec des problèmes de santé mentale (ex. : dépression, idéations et tentatives de suicide, anxiété, troubles des conduites alimentaires). Depuis 2014, son équipe a mis sur pied le projet Trampoline visant l'amélioration du processus de transition impliqué par le retour à l'école des jeunes hospitalisés en pédopsychiatrie. De ces travaux, réalisés en collaboration avec des partenaires des réseaux scolaires, de la santé et des services sociaux, est née l'idée de développer un guide de bonnes pratiques sur la base des recommandations scientifiques et de l'expertise clinique. Si cette idée a trouvé une forte résonnance auprès des personnes intervenantes et des gestionnaires impliquées, un défi s'est rapidement imposé concernant la possibilité d'élaborer ce guide selon les « règles de l'art », afin d'ancrer ses recommandations dans les besoins des jeunes et ainsi générer des données dites probantes. *Comment donner une voix aux jeunes pour alimenter une démarche qui s'actualise dans un « monde d'adultes »? Quels modes de participation trouvent sens à leurs yeux? Comment en assurer des retombées tangibles?*

Ces questionnements nous ont conduit la Pre Tougas à considérer la méthode photovoix dans la poursuite de ces travaux. En raison de sa facilité d'accès pour les jeunes, la prise de photos paraissait une activité tout indiquée pour stimuler leur participation et favoriser leur expression personnelle, de manière créative, libre et approfondie. La méthode présentait aussi le potentiel de leur conférer un rôle actif dans l'identification et la mise en œuvre de solutions tangibles en réponse aux défis vécus dans leur réintégration scolaire. C'est ainsi qu'un financement a été obtenu pour utiliser la méthode photovoix afin de recueillir le point de vue d'un nombre restreint, mais réaliste ($n = 6$), d'adolescents de 14 à 17 ans ayant récemment réintégré l'école après une hospitalisation en pédopsychiatrie, sous trois angles : le sens que prend l'expérience de réintégration, la manière dont l'expérience est vécue et les besoins perçus en rétrospective. Le projet prévoyait réinvestir les résultats dégagés en retombées concrètes. Par exemple, en conclusion d'une rencontre de groupe, les jeunes devaient échanger sur le contenu, la forme et les lieux d'exposition d'une affiche à créer à partir de leurs photos et témoignages, afin de sensibiliser les personnes qu'elles jugent porteuses de changement sur leur territoire.

Parallèlement à ces démarches ayant motivé le recours à la méthode photovoix auprès de jeunes vulnérables sur le plan psychologique dans les travaux menés par la Pre Tougas, la Pre Cotton amorçait une réflexion semblable dans ses travaux menés auprès de jeunes vulnérables, cette fois, sur le plan psychosocial.

Comprendre les besoins des jeunes vulnérables sur le plan psychosocial

La programmation de recherche de la Pre Cotton vise entre autres l'amélioration des soins et services pour les personnes trans, non-binaires et en questionnement identitaire de genre (TNBQ) ainsi que le développement de ressources culturellement responsables par, avec et pour ces personnes. C'est d'abord devant la disparité des soins et des services offerts pour les personnes TNBQ qu'un comité régional de concertation a été créé en février 2018, composé d'une vingtaine de personnes professionnelles de la santé et des services sociaux, de gestionnaires, de personnes chercheuses et de personnes trans et non binaires. La première rencontre a soulevé le besoin de mettre la recherche à profit pour légitimer les demandes adressées par les personnes TNBQ à l'institution de santé et services sociaux de la région concernée, relativement à leurs besoins en matière de soins et services.

En mai 2018, devant l'urgence d'obtenir des informations sur le sujet, une enquête en ligne a été privilégiée à une collecte de données qualitatives. Cette enquête a permis de documenter les principaux enjeux sociaux et psychologiques vécus par les personnes TNBQ au Québec, ainsi que leurs perceptions à l'égard des soins et services reçus ou convoités (accessibilité, qualité) en lien avec leur identité de genre (Cotton, Le Corff, Martin-Storey et al., 2021).

Relativement aux résultats de cette enquête, certains partenaires évoquent la crainte que les besoins des personnes TNBQ ne soient pas suffisamment reconnus au sein de l'institution. Devant leur impression de ne pas avoir assez de pouvoir pour faire entendre leurs voix auprès des personnes décideuses, nous nous sommes demandé : *comment donner une voix aux personnes TNBQ pour alimenter une démarche organisationnelle s'actualisant principalement dans un « monde institutionnel »? Quelle méthode offrirait le plus de crédibilité à la démarche? Comment assurer des retombées tangibles et rapides?*

C'est ainsi que l'utilisation de la méthode photovoix a été envisagée en 2021, afin de mettre en valeur *le vécu* des personnes TNBQ à l'égard des soins et services actuellement reçus ou convoités dans leur région.

Des premiers pas surprenants sur les terrains d'enquête

Au moment d'approfondir leurs réflexions ou d'entrer sur les terrains d'enquête, chacune des deux équipes a rencontré des défis insoupçonnés. En ce qui concerne les travaux de la Pre Tougas, les défis vécus soulèvent des enjeux et questionnements que nous regroupons ici en deux catégories. En filigrane, ces derniers invitent à la prudence

face à l'injonction de faire participer les personnes dans le processus de production des guides de pratique.

Les risques associés à la participation de jeunes vulnérables

Lors des premiers échanges tenus avec les partenaires au sujet de l'utilisation de la méthode photovoix, des opinions divergentes ont été émises quant à l'idée de réunir les jeunes en groupe. Si pour certaines personnes praticiennes cette modalité allait de soi, pour d'autres elle comportait un risque important. Selon ces dernières, le côtoiement de jeunes ayant vécu une expérience similaire à la leur – voire ayant été hospitalisés pendant la même période – pourrait avoir l'effet d'engendrer une recrudescence des comportements problématiques. À titre d'exemple, une pédopsychiatre évoque la tendance qu'ont les jeunes aux prises avec un trouble alimentaire à se comparer physiquement entre eux, pouvant ainsi renforcer leurs habitudes de restriction.

Suivant cette lecture des risques anticipés, deux solutions ont été envisagées. La première consistait à énoncer des critères d'exclusion qui assurent que les jeunes les plus susceptibles d'être fragilisés par la participation au groupe ne soient pas invités à la recherche. La deuxième consistait plutôt à remplacer le groupe de discussion par des entretiens individuels. Or, dans un cas comme dans l'autre, la visée émancipatrice de la méthode photovoix nous semblait largement escamotée. Il en a émané des questionnements de fond sur les plans épistémologiques et éthiques :

- Quel rôle l'équipe de recherche doit-elle jouer lorsqu'elle est confrontée à des opinions divergentes de la part des partenaires institutionnels avec qui elle collabore?
- Comment atteindre un équilibre satisfaisant entre la protection des personnes les plus vulnérables et leur droit de participer à la discussion collective?

Les biais engendrés par la protection de la sécurité des personnes participantes

Les échanges tenus avec les personnes praticiennes au sujet des risques cliniques associés à la méthode photovoix ont mis en évidence la fragilité psychologique des jeunes qui réintègrent l'école après une hospitalisation. Elles invitaient ainsi à assurer la présence d'un filet de sécurité autour de ces jeunes, advenant que des difficultés réapparaissent au cours de la recherche. Pour ce faire, il a été convenu de resserrer les critères d'éligibilité de sorte que seules les personnes adolescentes bénéficiant d'un suivi actif dans un service de première ligne de l'établissement de santé et services sociaux soient invitées à la recherche. Cette précaution avait pour but d'assurer une liaison rapide, directe et personnalisée avec la personne intervenante au dossier du jeune advenant que des propos préoccupants (ex. : idéations suicidaires) soient partagés pendant la recherche.

L'application de cette précaution a généré des réponses inattendues lors des premiers efforts de recrutement. En effet, les partenaires responsables de recruter les

jeunes éligibles à la recherche se sont heurtés à des refus. D'une part, certains refus reflètent la présence de fragilités importantes (ex. : faible estime de soi) empêchant les jeunes d'entrevoir la valeur ajoutée de leur participation à la recherche. À titre d'exemple, une psychoéducatrice évoque qu'un adolescent refuse de participer à la recherche sous prétexte qu'il juge sa propre expérience inintéressante. En revanche, d'autres refus témoignent de la présence d'une offre de services appréciée des jeunes qui réfute la pertinence de faire entendre leurs besoins plus largement. Par exemple, une psychoéducatrice évoque qu'un adolescent refuse de participer sous prétexte qu'il se sent bien soutenu et qu'il n'a rien à dire pour améliorer les services dont il bénéficie.

Ces constats soulèvent les risques de biais de représentativité qui s'introduisent inévitablement en cherchant à protéger la sécurité des personnes participantes. Cela remet ainsi en question la pertinence de la méthode auprès de jeunes vulnérables :

- La méthode photovoix est-elle adaptée pour rejoindre et faire entendre la voix des jeunes les plus fragiles de notre société?

Cherchant à contourner cet obstacle, l'équipe de recherche a exploré la possibilité de recruter les jeunes de manière rétrospective, en les invitant une fois leur épisode de services terminé. Or, cette solution nous a également semblé insatisfaisante. Non seulement introduit-elle la possibilité de biais liés à la mémoire, elle soulève des enjeux quant aux retombées de la méthode :

- Est-ce possible d'activer la vocation émancipatrice de la méthode photovoix auprès de personnes dont les besoins sont révolus?

À elle seule, cette dernière question soulève des pistes d'analyse intéressantes. Notamment, elle invite à évaluer si et comment, lorsqu'utilisée de manière rétrospective, la méthode photovoix peut entraîner des changements qui dépassent la sphère individuelle et se répercutent également dans la sphère sociale. De plus, elle invite à explorer dans quelle mesure la pose d'un regard rétrospectif, en comparaison à l'examen de l'expérience ayant cours, représente une valeur ajoutée pour comprendre les besoins et servir les intérêts des clientèles vulnérables.

Une réflexion qui soulève d'importants enjeux

Dans les démarches de la Pre Cotton visant à clarifier si oui ou non une collecte de données devrait être réalisée à l'aide de la méthode photovoix, en plus d'un souci éthique à l'égard des populations concernées, des enjeux de nature organisationnelle ont aussi été soulevés. Il est à noter que, au moment d'écrire ces lignes, la chercheuse et les partenaires impliquées réfléchissent toujours à la possibilité d'ajouter une méthode photovoix à leurs démarches d'enquête. Or, ces réflexions amènent leur lot de questionnements sur le rôle de l'institution concernée dans une telle démarche. Trois principaux éléments de réflexion sont résumés ci-dessous.

La crainte de générer de faux espoirs

La chercheuse principale a d'abord longuement été préoccupée par la possibilité que les attentes et les besoins des personnes TNBQ se heurtent à des changements trop ténus ou tardifs, voire à l'absence de changement de la part de l'institution concernée. Par ailleurs, l'enquête réalisée générerait déjà des attentes importantes en termes d'amélioration (rapide), voire de développement, à l'égard des soins et services. La méthode photovoix a même été suggérée à la chercheuse par des partenaires des communautés trans et non binaires.

Les connaissances scientifiques disponibles soutiennent ces préoccupations. En effet, le désir de contribuer collectivement à des changements tend à caractériser les communautés de la diversité sexuelle et de genre. Pour ces populations, le fait de se regrouper avec des pairs vivant les mêmes enjeux sur le plan identitaire est même associé à une meilleure santé mentale et physique (Meyer, 2015; Testa et al., 2015), ainsi qu'à une meilleure estime de soi et au développement d'une identité sociale plus positive (Detrie & Lease, 2007). Par ailleurs, la fierté et la solidarité communautaire sont bien documentées comme étant d'importants facteurs de résilience pour l'adaptation de ces jeunes face aux obstacles systémiques et aux expériences discriminatoires pouvant être rencontrés au quotidien (Testa et al., 2015).

En revanche, le risque que la méthode photovoix génère de faux espoirs chez les personnes participantes a été abordé à maintes reprises dans différents travaux (Johnston, 2016; Tanjasiri et al., 2011; Wallerstein & Bernstein, 1988). À moins que la recherche soit facilitée par des démarches militantes préexistantes (Tanjasiri et al., 2011), le risque que les personnes participantes se sentent encore plus désespérées et sans pouvoir à la suite de leur participation est réel (Strack et al., 2004). En effet, si les personnes décideuses impliquées ne sont pas suffisamment ouvertes au changement ainsi qu'à la remise en question de leurs façons de faire, certaines personnes participantes peuvent rapidement se sentir individuellement responsables des changements à apporter, exacerbant ainsi les possibles conséquences néfastes d'un tel processus collectif (Johnston, 2016).

Face à ces connaissances et expériences, la chercheuse principale s'est interrogée sur la capacité organisationnelle de l'institution à accueillir les résultats d'une telle recherche et à s'y adapter :

- En l'absence de résultats satisfaisants, comment conclure une telle démarche auprès des personnes participantes et des personnes décideuses ciblées? Est-ce moi qui en ai la responsabilité? Quelles seront alors les attentes à mon égard?
- Dans l'éventualité où les changements convoités ne sont pas actualisés, la visée émancipatrice est-elle systématiquement hors de portée? En d'autres mots, est-ce que la participation au photovoix est justifiée dans la mesure où elle permet aux personnes participantes d'en tirer des bénéfices (ex. : développement d'un plus

grand sentiment d'appartenance et de solidarité entre elles), sans pour autant mener à des changements tangibles sur le plan des soins et des services qui leur sont destinés? Le cas échéant, quelles suites envisager?

La crainte de nuire au lien entre l'institution et les personnes TNBQ

L'anticipation de générer de faux espoirs a par le fait même apporté une réflexion entourant leurs impacts potentiels sur la relation déjà fragile entre l'institution et certains sous-groupes de personnes TNBQ, ainsi que sur le rôle de la personne chercheuse dans cette relation. Des démarches en lien avec l'accessibilité et la qualité des soins et services seraient une lutte de plusieurs années selon les dires de certains partenaires de la région concernée. À tel point que plusieurs affirment se tourner vers des soins et services prodigués dans les grands centres ou au privé (Cotton, Le Corff, & Garneau, 2021; De La Sablonnière-Plourde, 2021). Par ailleurs, un véritable « marché des réputations » semble désormais accessible en ligne, permettant aux personnes TNBQ de cibler les personnes professionnelles ou les institutions qui offrent des services « *trans-friendly* », c'est-à-dire des services qui sont jugés respectueux et de qualité envers leurs communautés (Alessandrin, 2014; Enriquez et al., 2016).

Si un fossé semble s'être creusé entre certains sous-groupes TNBQ et l'institution, les personnes décideuses concernées sont pour leur part conscientes des insatisfactions actuelles à l'égard des soins et services prodigués, puisque des travaux d'évaluation sont en cours sur le plan institutionnel. Par ailleurs, les personnes responsables de ces démarches se sont tournées vers la Pre Cotton afin qu'elle contribue à l'élaboration de recommandations visant l'amélioration des soins et services à l'égard des personnes TNBQ. La chercheuse détient ainsi un double rôle, soit celui de chercheuse consultante pour cette institution et celui de chercheuse activement impliquée au sein des communautés TNBQ de la région, selon une approche participative à visée communautaire. Ces différents constats ont semé le doute à maintes reprises chez la chercheuse principale :

- Mon rôle de chercheuse principale dans un projet de recherche photovoix est-il conciliable avec celui que je souhaite maintenir auprès de l'institution comme chercheuse consultante?
- Le risque d'amplifier les enjeux de pouvoir déjà présents est-il réel? Si oui, comment le prévenir?

Le défi de concilier des univers sociopolitiques différents

Un autre élément de réflexion concerne les univers sociopolitiques différents, voire diamétralement opposés, de certains sous-groupes TNBQ et des personnes décideuses concernées. En effet, ces deux parties évoluent dans des contextes différents, ne détiennent pas les mêmes pouvoirs ni les mêmes moyens, ne privilégient pas forcément les mêmes approches pour actualiser les changements souhaités, en plus de ne pas

nécessairement avoir la capacité ou le désir de progresser au même rythme vers ces changements.

Par exemple, il semble être plus habituel pour les jeunes de la diversité sexuelle et de genre de résister aux éléments oppressants de leurs environnements et de tenter de les changer (Craig et al., 2015). Ainsi, d'un côté, le mouvement militant trans peut revêtir une « dimension conflictuelle [qui] s'oriente vers le changement social, en combattant la cisnormativité et en remettant en cause les normes de genre, sexe et sexualité » (Enriquez, 2013, p. viii). En effet, certains groupes trans et non binaires militent généralement pour des changements concrets et rapides. De leur côté, les institutions, surtout les plus grandes, sont constituées d'une multitude de systèmes et sous-systèmes organisationnels, pouvant impliquer différentes instances (Collerette et al., 1997). De façon générale, les changements requièrent ainsi beaucoup plus de temps et d'énergie (Collerette et al., 1997). À cela s'ajoute la tendance homéostatique de toute institution, pouvant d'ailleurs être synonyme de résistance aux changements, surtout si ceux proposés sont perçus comme menaçants (Collerette et al., 1997). C'est à la lumière de ces éléments de réflexion que la chercheuse s'est questionnée sur le réalisme et la compatibilité d'une telle démarche collective à visée transformatrice.

- Comment établir un dialogue constructif du point de vue des personnes décideuses, mais aussi de celui des personnes trans et non binaires s'inscrivant dans une approche plus activiste? Est-il possible de respecter le rythme plus lent de l'institution tout en apportant des réponses tangibles aux besoins plus urgents des personnes TNBQ?
- Serait-il profitable d'actualiser la méthode photovoix auprès des personnes décideuses également, de façon conjointe aux personnes participantes TNBQ, afin de favoriser la compréhension mutuelle de leurs univers respectifs et de répartir le poids du changement entre les deux parties?

En résumé, si le principe *primum non nocere* (traduction : « d'abord ne pas nuire ») est central en médecine (Masquelet, 2009), les réflexions de la Pre Cotton suggèrent qu'il devrait l'être également dans la sélection d'une méthodologie de recherche, particulièrement lorsqu'elle implique des populations vulnérables. Ainsi, sans pour autant « subordonner le souci de faire le bien à celui de ne pas nuire, sous peine de paralyser toute initiative » (Masquelet, 2009, p. 64), nous croyons que la poursuite de ces trois principaux éléments de réflexion s'impose.

Synthèse des enjeux et questionnements

Dans nos travaux respectifs, la volonté d'exploiter le potentiel émancipateur de la méthode photovoix auprès de jeunes vulnérables s'est rapidement heurtée à différents enjeux d'ordres clinique, éthique et organisationnel. Si les réalités des populations ciblées par nos travaux se révèlent diamétralement opposées, elles exposent tout autant le danger d'instrumentaliser leur participation. De plus, les questionnements suscités

par nos travaux pointent, à divers degrés, vers le rôle central des institutions et des personnes décideuses dans l'établissement d'une dynamique porteuse de changements. Nos réflexions mènent par le fait même à nous interroger sur la capacité des personnes chercheuses à soutenir cette dynamique de manière efficace, éthique et sécuritaire.

Dans les travaux de la Pre Tougas, les jeunes ciblés sont difficiles à rejoindre et à mobiliser en raison de leurs fragilités sur le plan psychologique, interrogeant ainsi le réalisme d'activer la vocation émancipatrice de la méthode pour conduire à des changements tangibles :

- Quelles adaptations peuvent être apportées à la méthode afin de rejoindre efficacement les jeunes les plus vulnérables et favoriser tout de même des retombées émancipatrices?

Dans les travaux de la Pre Cotton, les populations ciblées sont visiblement plus enclines à participer activement à une démarche photovoix, notamment par leur confiance en leur capacité de contribuer au changement, mais aussi en la nécessité d'y contribuer. Si des démarches collectives s'apparentant au militantisme sont gages d'*empowerment* et de résilience chez bon nombre de ces jeunes (Craig et al., 2015), lorsqu'elles s'actualisent dans un contexte de recherche qui met en relation deux entités différentes, elles comportent le risque de générer des espoirs trop importants :

- La méthode photovoix est-elle adaptée pour les jeunes dont les revendications sont plus affirmées, ainsi que pour les plus grandes institutions de notre société?
- Quelles précautions prendre dans une démarche photovoix afin d'éviter de générer de faux espoirs chez les personnes participantes, voire de leur nuire?

La méthode photovoix : une image romantique qui tend à se perpétuer

C'est dans une suite logique aux questionnements exposés que nous avons réalisé une revue narrative des écrits empiriques et méthodologiques. Notre objectif consistait à relever les principaux enjeux relatifs à la méthode photovoix ainsi qu'aux adaptations permettant d'en exploiter la vocation émancipatrice auprès de jeunes considérés vulnérables en raison d'un problème de santé mentale ou de leur diversité sur le plan de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre. Cette revue narrative nous permet de dégager cinq constats.

Des mécanismes pour activer les leviers du changement

Le premier constat de notre recension renvoie à l'implantation de la méthode photovoix. Si cette méthode est généralement présentée comme constituée de trois moments forts (prise de photographies, discussion de leur contenu et exposition), notre analyse révèle qu'elle mérite d'être planifiée selon un nombre plus élevé d'étapes. Wang recommande d'ailleurs neuf étapes (Wang, 1999, 2006; Wang & Burris, 1997; Wang & Redwood-Jones, 2001). Par la voie d'un tableau synthèse, disponible sur demande auprès de la première auteure ainsi qu'en libre accès sur le site de

l'Association pour la recherche qualitative, les personnes autrices ont décrit ces étapes et suggéré des éléments à considérer auprès des jeunes vulnérables.

Ces étapes soulignent notamment l'importance de prévoir des mécanismes permettant d'activer la vocation émancipatrice de la méthode. À titre d'exemple, la première étape consiste à identifier et à interpeller les personnes décideuses à qui les résultats seront destinés. Pour sa part, la troisième étape prévoit la tenue d'une première rencontre avec les personnes participantes dans l'optique d'instaurer un climat propice aux échanges et à la mobilisation. Plus loin, à l'étape six, il est question d'offrir une formation minimale à la prise de photographies, de sorte que celle-ci facilite l'expression personnelle, libre et spontanée. Bien que souvent occultées dans les écrits empiriques, ces trois étapes – que l'on pourrait qualifier de « rencontres préparatoires » pour les personnes décideuses et les personnes participantes – nous semblent déterminantes pour assurer une démarche porteuse de retombées concrètes.

Des adaptations qui témoignent de postures de collaboration

Le deuxième constat renvoie à la diversité des adaptations à entrevoir dans une démarche photovoix. Comme présenté dans le tableau synthèse, chacune des étapes génère un certain nombre de questions dont les réponses entraînent des adaptations. Ces dernières, en plus de refléter la posture épistémologique adoptée, influencent inévitablement la portée émancipatrice de la recherche.

Dans cet esprit, notre deuxième constat rejoint l'idée d'un continuum d'engagement des personnes participantes dans une RAP (ex. : Cornwall, 1996) qui peut se décliner en différentes catégories (ex. : cooptation, conformité, consultation, coopération, coapprentissage et action collective) allant d'un degré d'engagement « de surface », où les personnes chercheuses contrôlent l'entièreté du processus, à un engagement « approfondi » où elles accordent les pleins pouvoirs du processus aux personnes participantes.

Si les écrits se sont surtout penchés sur la posture adoptée par les personnes chercheuses dans leur relation avec les personnes participantes, rares sont ceux qui abordent la posture de l'institution à l'égard des visées transformatrices de la recherche. Or, la posture de l'institution nous apparaît aussi déterminante, sinon plus, dans l'actualisation du caractère émancipateur de la méthode photovoix.

Des postures qui reflètent un degré d'engagement modeste

Le troisième constat pointe vers une portée émancipatrice somme toute limitée des études ayant utilisé la méthode photovoix auprès de jeunes vulnérables. De façon générale, nous jugeons que leur degré d'engagement dans ces études se situe entre la limite inférieure et le centre du continuum de participation à la RAP. Les écrits rapportent que la collaboration est suscitée aux différentes étapes de la démarche, mais

que cette démarche est la plupart du temps conceptualisée, instaurée et gérée par les personnes chercheuses.

Concernant les études réalisées auprès de jeunes présentant des problèmes de santé mentale, notre recension révèle même la présence d'adaptations qui limitent les interactions et, par extension, la cohésion entre les personnes participantes. Par exemple, l'étude de Dempsey (2016) prévoyait une entrevue de groupe en présence de prestataires de soins de santé mentale (pour des raisons de sécurité). Cette entrevue a toutefois été annulée à la suite du refus des prestataires de soins d'y prendre part, sous prétexte que les réponses des jeunes en seraient trop affectées. De plus, dans la plupart des études recensées, s'il est mentionné que les jeunes ont pu choisir comment leurs photographies seraient partagées avec la communauté, leur degré d'engagement réel demeure modeste. À titre d'exemple, les enfants participant à l'étude de Greco et al. (2017) ont choisi de présenter le livre de leurs photos à la maison ou dans leur classe. Quant à l'étude de Vélez-Grau (2019), les jeunes ont choisi de présenter leurs photographies aux personnes cliniciennes de leur équipe traitante.

En ce qui concerne les études réalisées auprès des populations de la diversité sexuelle et de genre, une grande variabilité a été observée concernant l'engagement des personnes participantes. Dans certaines études, celles-ci étaient placées en position de prendre des décisions importantes quant à la démarche d'ensemble de la méthode. C'est le cas notamment dans l'étude de Nelson (2020) où la durée de la recherche et le nombre de rencontres furent décidés par les personnes participantes qui étaient par ailleurs qualifiées de cochercheuses. Paradoxalement, ces mêmes personnes ne furent pas impliquées dans les analyses approfondies des données. Dans d'autres études, la participation des personnes était plutôt restreinte. C'est le cas notamment de l'étude de Means (2014), où seule la personne chercheuse a participé aux analyses.

Des retombées sociales restreintes, voire occultées

Un quatrième constat concerne la nature des changements générés par la méthode photovoix. De façon générale, les études recensées font état de retombées qui touchent l'expression personnelle, la compréhension des besoins et des forces de la communauté, ainsi que le développement du pouvoir d'agir individuel. En contrepartie, rares sont les écrits qui rapportent des résultats prenant la forme d'un engagement concret dans l'action sociale.

Cette tendance est particulièrement évidente dans les recherches réalisées auprès de jeunes présentant des problèmes de santé mentale, alors que la méthode y est surtout valorisée comme outil d'évaluation clinique ou stratégie thérapeutique (Dempsey, 2016; Greco et al., 2017; Vélez-Grau, 2019). En revanche, certaines études effectuées auprès de populations de la diversité sexuelle et de genre ont mené à des changements importants, comme c'est le cas pour l'étude de Mackenzie et Talbott (2018) qui rapporte que deux salles de toilette non genrées ont été construites dans l'école

primaire concernée. D'autres études demeurent plus modestes dans les retombées anticipées, comme c'est le cas pour Nelson (2020), dont les résultats prévoient être diffusés sous la forme « d'outil d'enseignement à la demande [...] des prestataires de services »⁵ [traduction libre, ajout personnel des italiques] (Nelson, 2020, p. 41). Enfin, certaines études recensées occultent complètement l'étape de diffusion des résultats (ex. : Duran, 2019).

En ce sens, nos observations révèlent que les vertus émancipatrices annoncées dans les introductions méthodologiques de certaines études (ex. : la désignation du statut de « personne cochercheuse ») ne sont que peu ou pas rencontrées (ex. : sans capacité ni pouvoir réels). Elles rappellent les conclusions émises voulant que les recherches utilisant la méthode photovoix rapportent généralement des retombées qui se limitent à la prise de conscience des personnes participantes au regard de leur situation (Catalini & Minkler, 2010; Harley, 2012; Hergenrather et al., 2009) qui, de surcroît, est souvent difficile.

Des impacts rarement évalués

Un cinquième constat concerne le fait que les impacts engendrés par la méthode, à court, moyen ou long terme, sont rarement évalués ou décrits dans les études. Une tentative à cet effet est observée dans les études de Dempsey (2016) et de Nelson (2020). Dans la première, les résultats révèlent la présence d'une tendance qui pointe vers l'augmentation du sentiment d'*empowerment*, évalué à l'aide de la Brief Perceived Opportunity for Empowerment Scale (BPOES), chez les personnes participantes entre le début et la fin de leur implication dans la recherche. Dans l'étude de Nelson (2020), une évaluation mixte (c.-à-d. à la fois quantitative et qualitative) du sentiment d'*empowerment* des personnes participantes a été réalisée avant et après leur implication dans la recherche. Cette évaluation consistait à remplir un sondage dont les items s'inspiraient de la Self-Efficacy Scale (SES; Bandura, 2006) et demandaient aux personnes participantes d'indiquer à quel degré elles avaient confiance de pouvoir discuter de différents thèmes liés à leur identité de genre avec leur personne professionnelle de la santé. Au deuxième temps de mesure, ce sondage était complété par des questions ouvertes au sujet des retombées perçues. Fait intéressant, alors qu'une personne rapporte une augmentation de ce sentiment, une autre indique qu'il est demeuré relativement le même, alors que la troisième personne rapporte qu'il a considérablement diminué. À la vue de ces rares études où l'*empowerment* a été conceptualisée et mesurée différemment, nous retenons que les efforts pour évaluer les impacts de la méthode photovoix demeurent modestes et que les résultats disponibles à cet effet peuvent être difficiles à interpréter.

Conclusion

Par son caractère flexible et accessible, la méthode photovoix trouve résonance dans les recherches menées auprès de jeunes vulnérables. Si ces recherches se réclament des

travaux phares de Wang pour orienter leur démarche, la majorité procède à des adaptations pour répondre à des besoins ou à des contraintes rencontrées sur le terrain. Par conséquent, l'engagement des personnes participantes et les retombées qui en découlent peuvent s'en trouver largement limités. Ces constats nous amènent à conclure que la simple adhésion à la méthode photovoix ne suffit pas pour stimuler le degré d'engagement nécessaire à l'activation de son potentiel émancipateur, et ce, tant du point de vue des personnes chercheuses et décideuses que des jeunes impliqués. Autrement dit, « nous ne pouvons assumer que les personnes participantes auront développé leur pouvoir d'agir [*empowered*] simplement parce que nous avons conduit une étude en utilisant cette approche »⁶ [traduction libre] (Liebenberg, 2018, p. 7).

À ce jour, les recherches utilisant la méthode photovoix l'exposent généralement sous un couvert lisse, en occultant les enjeux qu'elle soulève sur les plans des relations de pouvoir et de l'autonomie des personnes participantes. Ce faisant, elles en entretiennent une image romantique (Harley, 2012; Prins, 2010), laquelle explique certainement l'engouement qu'elle suscite. Sans chercher à la discréditer, nous sommes d'avis qu'il importe de demeurer vigilant face au caractère convivial de la méthode, afin d'en prévenir une utilisation naïve susceptible de générer des conséquences contradictoires, voire de renforcer les inégalités existantes. Pour prévenir de tels écueils, il nous semble primordial d'assurer une évaluation rigoureuse, systématique et en continu des transformations individuelles et collectives engendrées par la participation à la recherche.

De toute évidence, il n'est pas simple d'activer le potentiel émancipateur de la méthode photovoix auprès de jeunes vulnérables. Un décalage subsiste entre la hauteur des promesses qu'elle annonce, lesquelles nécessitent réalistement un engagement sur la durée, et la modestie de sa mise en œuvre, qui implique un espace-temps somme toute restreint. Néanmoins, quelques pistes de solutions existent, à commencer par la nécessité de favoriser l'engagement proactif de l'ensemble des personnes concernées au moyen de « rencontres préparatoires » pour établir une dynamique porteuse de changement. À l'instar de Sitter (2017), nous concluons que des réflexions doivent se poursuivre quant aux adaptations possibles de la méthode et à la manière dont la collaboration entre personnes chercheuses, décideuses et participantes peut prendre forme et se traduire en un engagement tangible, positif et durable à l'échelle de la communauté.

Notes

¹ « *power is held by those who have voice, set language, make history, and participate in decisions* » (Schneider, 2010, p. 47).

² L'expression *Photo novella* désignait traditionnellement des méthodes de recherche utilisant la photographie ou des images pour raconter une histoire ou faciliter le langage et la littératie.

³ « *with little money, power, or status* » (Wang & Burris, 1994, p. 171).

⁴ « *workers, children, peasants, people who do not read or write in the dominant language, and people with socially stigmatized health conditions or status* » (Wang & Burris, 1997, p. 370).

⁵ « *made available as an on-demand teaching tool for providers* » (Nelson, 2020, p. 41).

⁶ « *We cannot assume that participants will be empowered simply because we have conducted a study using this approach.* » (Liebenberg, 2018, p. 7).

Références

- Alessandrin, A. (2014). Du « transsexualisme » à la « dysphorie de genre » : ce que le DSM fait des variances de genre. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (9). <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2837>
- Baker, T. A., & Wang, C. C. (2006). Photovoice: Use of a participatory action research method to explore the chronic pain experience in older adults. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1405-1413.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Barry, J., & Higgins, A. (2020). Photovoice: An ideal methodology for use within recovery-oriented mental health research. *Issues in Mental Health Nursing*, 42(9), 1-6.
- Bhavnani, K., Chua, P., & Collins, D. (2014). Critical approaches to qualitative research. Dans P. Leavy (Éd.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 165-178). Oxford : Oxford University Press.
- Carlson, E. D., Engebretson, J., & Chamberlain, R. (2006). Photovoice as a social process of critical consciousness. *Qualitative Health Research*, 16(6), 836-852.
- Catalani, C., & Minkler, M. (2010). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health Education & Behavior*, 37(3), 424-451.
- Chonody, J., Ferman, B., Amitrani-Welsh, J., & Martin, T. (2013). Violence through the eyes of youth: A photovoice exploration. *Journal of Community Psychology*, 41(1), 84-101.
- Christensen, M. C., Capous-Desyllas, M., & Arczynski, A. V. (2020). Photovoice as a multilevel tool for gender and sexual identity exploration. *Families in Society*, 101(2), 219-231.

- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cornwall, A. (1996). Towards participatory practice: Participatory rural appraisal (PRA) and the participatory process. Dans K. De Koning, & M. Martin (Éds), *Participatory research in health: Issues and experiences* (pp. 94-107). London : Zed Books.
- Cotton, J. C., Le Corff, Y., & Garneau, M. (2021, mai). *Exploration des liens entre le stress minoritaire et l'accessibilité aux soins et services des personnes trans, non-binaires ou en questionnement identitaire de genre du Québec* [communication]. 88^e Congrès annuel de l'ACFAS, Sherbrooke, Canada.
- Cotton, J. C., Le Corff, Y., Martin-Storey, A., Michaud, A., & Beauchesne Lévesque, S. G. (2021). *Parcours de transition et bien-être psychosocial des personnes trans, non-binaires ou en questionnement identitaire de genre. Résultat d'une enquête québécoise*. Sherbrooke : Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21134.89927/2>
- Craig, S. L., McInroy, L., McCready, L. T., & Alaggia, R. (2015). Media: A catalyst for resilience in lesbian, gay, bisexual, transgender and queer youth. *Journal of LGBT Youth*, 12(3), 254-275.
- Davison, C. M., Ghali, L. M., & Hawe, P. (2011). Insights into the school environment that surveys alone might miss: An exploratory pilot study using photovoice. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4(1), 44-51.
- De La Sablonnière-Plourde, N. (2021). *Étude évaluative concernant les problèmes, besoins et enjeux psychosociaux vécus par les personnes trans au Québec : point de vue des intervenants psychosociaux spécialisés auprès de cette clientèle* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval, Québec, Canada.
- Dempsey, J. S. (2016). Using photovoice as a community-based participatory research method to identify perceived risk and protective factors for depression in rural adolescents. *International Journal of Nursing and Clinical Practices*, 3(194), 1-11.
- Denzin, N. K. (2015). What is critical inquiry? Dans G. S. Cannella, M. Salazar Pérez, & P. A. Pasque (Éds), *Critical qualitative inquiry: Foundations and futures* (pp. 31-50). Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Detrie, P. M., & Lease, S. H. (2007). The relation of social support, connectedness and collective self-esteem to the psychological well-being of lesbian, gay and bisexual youth. *Journal of Homosexuality*, 53(4), 173-200.

- Duran, A. (2019). A photovoice phenomenological study exploring campus belonging for queer students of color. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 56(2), 153-167.
- Enriquez, M. (2013). Un mouvement trans au Québec? Dynamiques d'une militance émergente [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5784/1/M13198.pdf>
- Enriquez, M., Chamberland, L., Dumas, J., & Lévy, J. (2016). Les usages santé d'Internet par les personnes trans au Canada : la constitution d'une expertise collective et militante. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1), 49-65.
- Evans-Agnew, R. A., & Rosemberg, M.-A. S. (2016). Questioning photovoice research: Whose voice? *Qualitative Health Research*, 26(8), 1019-1030.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY : The Continuum International Publishing Group.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY : Seabury.
- Greco, V., Lambert, H. C., & Park, M. (2017). Being visible: Photovoice as assessment for children in a school-based psychiatric setting. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 24(3), 222-232.
- Han, C. S., & Oliffe, J. L. (2016). Photovoice in mental illness research: A review and recommendations. *Health*, 20(2), 110-126.
- Harley, A. (2012). Picturing reality: Power, ethics and politics in using photovoice. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 320-339.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hergenrather, K. C., Rhodes, S. D., Cowan, C. A., Bardhoshi, G., & Pula, S. (2009). Photovoice as community-based participatory research: A qualitative review. *American Journal of Health Behavior*, 33(6), 686-698.
- Israel, B. A., Cummings, K. M., Dignan, M. B., Heaney, C. A., Perales, D. P., Simons-Morton, B. G., & Zimmerman, M. A. (1995). Evaluation of health education programs: Current assessment and future directions. *Health Education Quarterly*, 22(3), 364-389.
- Johnston, G. (2016). Champions for social change: Photovoice ethics in practice and 'false hopes' for policy and social change. *Global Public Health*, 11(5-6), 799-811.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. Dans K. Hayes, S. R. Steinberg, & K. Tobin (Éds), *Key works in critical pedagogy* (pp. 285-326). Boston, MA : Brill Sense Publishers.

- Liebenberg, L. (2018). Thinking critically about photovoice: Achieving empowerment and social change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-9.
- Mackenzie, S., & Talbott, A. (2018). Gender justice/gender through the eyes of children: A photovoice project with elementary school gender expansive and LGBTQ-parented children and their allies. *Sex Education*, 18(6), 655-671.
- Maguire, P. (1987). *Doing participatory research: A feminist approach*. Amherst, MA : The Center for International Education, School of Education, University of Massachusetts. http://scholarworks.umass.edu/cie_participatoryresearchpractice/1
- Margolis, E., & Zunjarwad, R. (2018). Visual research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 600-626). Los Angeles, CA : Sage Publications.
- Masquelet, A. C. (2009). Le principe de précaution en médecine clinique. *Les Cahiers du Centre Georges Canguilhem*, 3, 57-72.
- Means, D. R. (2014). *Demonized no more: The spiritual journeys and spaces of Black gay male college students at predominantly White institutions*. Raleigh, NC : North Carolina State University.
- Meyer, I. H. (2015). Resilience in the study of minority stress and health of sexual and gender minorities. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(3), 209-213.
- Nelson, A. (2020). *Improving transgender healthcare experiences using photovoice* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Seattle, Washington, États-Unis. <https://scholarworks.seattleu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=dnpp-projects>
- Prins, E. (2010). Participatory photography: A tool for empowerment or surveillance? *Action Research*, 8(4), 426-443.
- Ramazanoglu, C., & Holland, J. (2002). *Feminist methodology: Challenges and choices*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Royce, S. W., Parra-Medina, D., & Messias, D. H. (2006). Using photovoice to examine and initiate youth empowerment in community-based programs: A picture of process and lessons learned. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 4(3), 80-91.
- Schneider, B. (2010). *Hearing (our) voices: Participatory research in mental health*. Toronto : University of Toronto Press.
- Sitter, K. C. (2017). Taking a closer look at photovoice as a participatory action research method. *Journal of Progressive Human Services*, 28(1), 36-48.

- Strack, R. W., Magill, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health Promotion Practice*, 5(1), 49-58.
- Sutton-Brown, C. A. (2014). Photovoice: A methodological guide. *Photography and Culture*, 7(2), 169-185. <https://doi.org/10.2752/175145214X13999922103165>
- Tanjasiri, S. P., Lew, R., Kuratani, D. G., Wong, M., & Fu, L. (2011). Using Photovoice to assess and promote environmental approaches to tobacco control in AAPI communities (Asian American and Pacific Islander). *Health Promotion Practice*, 12, 654-665.
- Testa, R. J., Habarth, J., Peta, J., Balsam, K., & Bockting, W. (2015). Development of the gender minority stress and resilience measure. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(1), 65-77.
- Vélez-Grau, C. (2019). Using photovoice to examine adolescents' experiences receiving mental health services in the United States. *Health Promotion International*, 34(5), 912-920.
- Wallerstein, N., & Bernstein, E. (1988). Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. *Health Education Quarterly*, 15, 379-394.
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185-192.
- Wang, C. C. (2006). Youth participation in photovoice as a strategy for community change. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 147-161.
- Wang, C. C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21(2), 171-186.
- Wang, C. C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 369-387.
- Wang, C. C., Burris, M. A., & Xiang, Y. P. (1996). Chinese village women as visual anthropologists: A participatory approach to reaching policymakers. *Social Science and Medicine*, 42(10), 1391-1400.
- Wang, C. C., Cash, J. L., & Powers, L. S. (2000). Who knows the streets as well as the homeless? Promoting personal and community action through photovoice. *Health Promotion Practice*, 1(1), 81-89.
- Wang, C. C., Morrel-Samuels, S., Hutchison, P. M., Bell, L., & Pestronk, R. M. (2004). Flint photovoice: Community building among youths, adults, and policymakers. *American Journal of Public Health*, 94(6), 911-913.
- Wang, C. C., & Pies, C. A. (2004). Family, maternal and child health through photovoice. *Maternal and Child Health Journal*, 8(2), 95-102.

- Wang, C. C. & Redwood-Jones, Y. A. (2001). Photovoice ethics: perspectives from Flint photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560–572.
- Wang, C. C., Yi, W. K., Tao, Z. W., & Carovano, K. (1998). Photovoice as a participatory health promotion strategy. *Health Promotion International*, 13(1), 75-86.
- Woodgate, R. L., Zurba, M., & Tennent, P. (2017). Worth a thousand words? Advantages, challenges and opportunities in working with photovoice as a qualitative research method with youth and their families. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2659>

Anne-Marie Tougas, Ph. D., est professeure agrégée au Département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux portent sur les pratiques favorisant le rétablissement des jeunes qui présentent des manifestations de l'ordre de la santé mentale. Ils mettent à profit des méthodologies qualitatives et reposent sur des approches participatives qui donnent une voix aux personnes concernées et valorisent l'expertise des partenaires des milieux de pratique.

Julie Christine Cotton, Ph. D., est professeure adjointe aux programmes d'études et de recherche en toxicomanie de la Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke. Elle est responsable à la coordination d'un comité de concertation en santé trans réunissant plus d'une vingtaine de personnes professionnelles des secteurs de la santé et des services sociaux, de personnes de la diversité de genre et de la communauté scientifique. Ses travaux portent sur les enjeux vécus par les personnes LGBTQ+, de même que sur le développement de ressources culturellement sensibles par, avec et pour ces personnes.

Rémi Paré-Beauchemin est titulaire d'un baccalauréat en psychoéducation de l'Université de Montréal. Il étudie présentement à la maîtrise en psychoéducation, sous le profil recherche, à l'Université de Sherbrooke. Son mémoire de maîtrise utilise la méthode photovoix pour identifier les besoins des personnes adolescentes en rapport au stress vécu à l'école secondaire.

Pour joindre les auteurs :

Anne-Marie.Tougas@USherbrooke.ca

Julie.Christine.Cotton@USherbrooke.ca

Remi.Pare-Beauchemin@USherbrooke.ca

Réduire les rapports inégalitaires en recherche collaborative par une démarche conscientisante : illustration d'une disposition méthodologique

Catherine Bélanger Sabourin, Ph. D.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Joëlle Morrissette, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Résumé

Cette contribution s'appuie sur une démarche doctorale en travail social qui visait à coanalyser la pratique d'intervenantes et d'intervenants sociaux impliqués en proximité avec des familles en situation de vulnérabilité, et ce, à partir de situations complexes. Elle participe aux réflexions méthodologiques liant l'animation d'entretiens de groupe en recherche collaborative, la symétrisation des rapports recherche-pratique et le développement du pouvoir d'agir des acteurs de terrain. En s'adossant à une conceptualisation du processus d'*empowerment*, cette analyse secondaire d'une disposition méthodologique met en lumière une trouvaille dans l'animation d'un groupe d'analyse de la pratique. Afin d'éviter de s'inscrire dans un rapport traditionnel prescriptif vis-à-vis de la pratique et pour accéder aux savoirs tacites des personnes intervenantes, l'étudiante-chercheuse y a introduit les « voix absentes ». Selon cette disposition, les intervenantes et les intervenants étaient invités à présumer du point de vue d'autres acteurs concernés par la situation analysée en groupe. À l'aide d'un des entretiens menés, nous illustrons l'usage des « voix absentes » dans l'animation du groupe d'analyse de la pratique. Comme on le verra, en diversifiant les points de vue, cette disposition favorise la conscientisation, et ainsi, le développement du pouvoir d'agir. Bien qu'introduire les « voix

Note des autrices : L'analyse secondaire présentée dans cet article s'appuie sur une recherche doctorale financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). Remerciements à Suzanne Mongeau qui a codirigé la thèse, à Marlène Larochelle pour son apport considérable dans la révision de l'écriture inclusive du texte, ainsi qu'aux partenaires des Centres de pédiatrie sociale en communauté (CPSC) Centre-Sud, La Ruelle d'Hochelaga, Mères avec pouvoir (MAP), Relance Jeunes et Familles, et Répît-Providence.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 156-177.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

absentes » dans les entretiens de recherche ne transforme pas les conditions de pratique qui contribuent à l'impuissance des acteurs de terrain, il est raisonnable de penser que cette disposition engage une démarche conscientisante qui réduit les rapports inégalitaires recherche-pratique.

Mots clés

ANALYSE DE LA PRATIQUE, ENTRETIENS DE GROUPE EN RECHERCHE COLLABORATIVE, DISPOSITION MÉTHODOLOGIQUE, RAPPORTS RECHERCHE-PRATIQUE, VOIX ABSENTES

Abstract

This contribution stems from doctoral research in social work to analyze the practice of social interveners closely involved with families finding themselves in vulnerable positions caused by complex situations. It participates in methodological discussions that bring together leading group sessions during collaborative research, symmetrization of research-practice relationships and development of the power to act of those in the field. Supported by conceptualization of the empowerment process, this secondary analysis of a methodological provision brings to light a discovery made while leading a group analyzing practice. To avoid falling into a traditional prescriptive relationship with respect to practice and to access the tacit knowledge of the interveners, the student-researcher introduced « absent voices. » In this provision, interveners were invited to assume the point of view of other actors concerned by the situation being analyzed in the group. We use one of the directed interviews to illustrate the use of « absent voices » to lead an analysis of practice group. As will be seen, by diversifying points of view this provision fosters awareness, and so the development of the power to act. While introducing « absent voices » into research interviews doesn't transform the conditions of practice that contribute to lack of power among field interveners, it is reasonable to think that such a provision will engage a process that improves awareness and reduces unequal research-practice relationships.

Keywords

ANALYSIS OF PRACTICE, GROUP SESSIONS IN COLLABORATIVE RESEARCH, METHODOLOGICAL PROVISION, RESEARCH-PRACTICE RELATIONSHIPS, ABSENT VOICES

Introduction

Les fondements épistémologiques des recherches participatives sont fédérés par une critique du processus traditionnel de production des savoirs qui suppose un rapport applicationniste recherche-pratique, ainsi que par le rejet du rapport hiérarchique qu'il induit entre les acteurs qui mènent la recherche et ceux qui y participent (Anadón, 2007). La hiérarchisation entre les formes de savoirs creuserait le fossé recherche-pratique en reléguant les acteurs de terrain à un rôle d'exécutant au mépris de leurs savoirs pratiques, ce qui les conduirait à se méfier des savoirs produits par la recherche universitaire (Bourassa & Leclerc, 2002; Racine, 2007). D'où l'émergence de modèles de recherche visant à rapprocher recherche-pratique et pariant sur la fécondité du maillage entre savoirs de recherche et savoirs issus de la pratique. Le concept de « position de savoirs » de Darré (1999) est utile pour éclairer les rapports inégalitaires

entre les acteurs impliqués dans la démarche de recherche. Il renvoie à « une manière d'accorder à soi et à l'autre un pouvoir de contribution à la coconstruction du savoir, incluant l'établissement d'un rapport plus ou moins égalitariste ou hiérarchique, plus ou moins assujettissant ou affranchissant » (Morrissette & Desgagné, 2009, p. 140). Ainsi, les rapports recherche-pratique se négocient entre les acteurs à partir de la position de savoirs qu'ils s'attribuent réciproquement.

Considérant cette hiérarchisation des « positions de savoir » et l'importance de mettre en place des conditions pour aplanir l'asymétrie des rapports recherche-pratique, notre contribution revient sur une disposition méthodologique introduite par Bélanger Sabourin (2021) dans le cadre d'une recherche collaborative. Afin d'éviter d'amplifier l'asymétrie des positions de savoirs entre elle et les personnes intervenantes, elle leur a demandé de représenter les « voix absentes » des acteurs concernés par les situations analysées en groupe. En plus du potentiel heuristique de cette disposition pour accéder au « savoir tacite » (Polanyi, 1958) de ces acteurs de terrain, elle a favorisé un mouvement de conscientisation dans le groupe, faisant ainsi un pas vers le développement de leur pouvoir d'agir individuel et collectif.

Après avoir présenté un bref historique des rapports recherche-pratique, nous illustrons comment la première auteure, alors étudiante-chercheuse, a fait intervenir les « voix absentes » dans un groupe d'analyse de la pratique composé d'intervenantes et d'intervenants sociaux, tous impliqués en proximité avec des familles en situation de vulnérabilité. Sous la loupe théorique de Lemay (2009), cette disposition méthodologique engage le groupe – étudiante-chercheuse incluse – dans une démarche conscientisante aplanissant les écarts de positions de savoirs et favorisant le développement du pouvoir d'agir de ces acteurs de terrain confrontés à des situations complexes. Finalement, nous posons un regard critique sur cette proposition afin d'en soulever les limites.

Problématique : (re)production du rapport inégalitaire recherche-pratique et de l'impuissance vécue dans la pratique professionnelle

Le modèle traditionnel des sciences appliquées suppose une vision descendante de la théorie vers la pratique (Schön, 1994). Cette vision hiérarchique participe aux rapports inégalitaires et stéréotypés selon lesquels les chercheuses et les chercheurs « savent » et les praticiennes et les praticiens « font », ce que dénonce d'ailleurs Darré (1999) dans son ouvrage intitulé *La production de connaissances pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. S'inscrivant dans un vaste courant de démocratisation des savoirs en sciences humaines et sociales, les recherches participatives partagent une visée égalitariste des rapports entre les acteurs qu'implique la recherche (chercheuses et chercheurs, participantes et participants). Selon Savoie-Zajc (2001), les premières recherches menées avec [et non sur] des acteurs de terrain dateraient des années 1940. En phase avec le positivisme ambiant, la recherche

pouvait, par exemple, élaborer des procédures prédéterminées afin que les acteurs de terrain investissent eux-mêmes leur pratique. En Amérique du Sud, l'idée de produire des connaissances en engageant les acteurs de terrain dans une démarche d'émancipation critique a connu un véritable essor dans les années 1960, dans la foulée des mouvements de décolonisation et d'émancipation collective (Anadón, 2007).

Le tournant réflexif du début des années 1980 s'est ensuite posé comme une réponse aux limites du modèle des sciences appliquées et au fossé entre la recherche et la pratique. Inspiré du pragmatisme de Dewey (1933) et s'inscrivant dans le sillon de la recherche-action tracé par Lewin (1948, 1951), Schön publie *Le praticien réflexif* (1983/1994) dans lequel il met de l'avant que les acteurs de terrain construisent des savoirs au fil de l'expérience qu'il est possible de mettre en mots, c'est-à-dire de formaliser avec eux. Ses travaux et sa conceptualisation de la réflexivité ont offert une légitimité à différentes méthodologies de recherche qui s'inscrivent dans un vaste courant participatif, marquant ainsi le passage des sciences appliquées aux sciences « impliquées » (Pilon, 2012).

S'inscrivant dans ce courant depuis les années 1990, les méthodologies collaboratives partagent des objectifs de rapprochement recherche-pratique et de symétrisation des rapports entre les acteurs. Selon une double visée de recherche-formation, les dispositifs méthodologiques en recherche collaborative, tout comme les savoirs qu'ils produisent, sont issus du croisement recherche-pratique et doivent être jugés pertinents tant pour le monde académique que pour celui de la pratique (Desgagné, 2001; Desgagné et al., 2001). Ces méthodologies se seraient multipliées surtout dans les écoles et les facultés universitaires comportant une vocation professionnalisante (Anadón, 2007; Bednarz, 2015). Elles misent sur la complémentarité entre les savoirs des acteurs. D'un côté, les chercheuses et les chercheurs sont garants du processus d'explicitation et de coproduction de savoirs susceptibles d'avoir une portée émancipatrice pour les acteurs de terrain. De l'autre, ces acteurs sont invités à partager leur point de vue renseigné et leurs savoirs situés à propos de l'objet de préoccupation mutuelle (Bednarz et al., 2012; Desgagné, 2001). Comme le rappelle Morrissette (2010), cette complémentarité entre les acteurs en recherche collaborative s'appuie sur un modèle d'acteur compétent au sens de Giddens :

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 (p. 55).

Ce modèle d'acteur met en exergue la pertinence de « solliciter la voix » (Desgagné, 2001) des praticiennes et des praticiens, puis la réflexivité critique qui leur

permet de s'ajuster en cours d'action. En reconnaissant la compétence de ces acteurs, les chercheuses et les chercheurs collaboratifs participent à légitimer leur implication dans la production de savoirs qui les concernent (Desgagné & Bednarz, 2005). Selon Giddens (1987), le savoir des acteurs ne se limite pas à ce qu'ils en disent (conscience discursive), mais il s'incarne dans leurs actions (conscience pratique). Un des défis en recherche collaborative consiste donc à soutenir le passage de la conscience pratique à la conscience discursive par la mise en place d'espaces réflexifs au cœur de la démarche de recherche.

D'un autre côté, en raison des structures et des impératifs actuels de la recherche scientifique, même en s'adossant à un modèle d'acteur compétent, les démarches collaboratives peuvent tout de même reproduire la hiérarchie des positions de savoirs et les inégalités du rapport recherche-pratique. Tel que le souligne Desgagné (2001), si l'on considère les tendances traditionnelles applicationnistes entre recherche scientifique et pratique professionnelle, il n'est pas exclu que les chercheuses et les chercheurs adoptent une posture d'expertise en minant non intentionnellement le pouvoir d'agir des praticiennes et des praticiens. Par exemple, compte tenu de son poids symbolique, l'implication d'une personne chercheuse dans l'animation de l'entretien de groupe peut avoir l'effet paradoxal d'inciter au consensus autour de sa perspective, juste ou présumée, en appauvrissant les discussions et la prise en compte de la complexité de la situation de pratique analysée.

Afin d'éviter cet écueil, plusieurs méthodologies prévoient de s'ajuster à la complexité du terrain en mettant à contribution une diversité de perspectives et d'acteurs de différents domaines disciplinaires (Anadón, 2007). Certains dispositifs méthodologiques misent en effet sur l'hétérogénéité des acteurs et la diversité de leur point de vue pour enrichir la compréhension de problématiques complexes et l'action visant à les résoudre. À titre illustratif, pensons à la méthode d'analyse en groupe de Campenhoudt et al. (2005) qui est en phase avec la démocratisation du processus de recherche et qui implique les acteurs concernés par l'objet de préoccupation mutuelle. En intégrant des voix discordantes dans les entretiens de groupe, cette méthode permet d'identifier des enjeux et des tensions qui traversent le phénomène à l'étude.

Or, qu'en est-il lorsque la recherche collaborative engage des intervenantes et des intervenants qui, malgré leurs différences socioprofessionnelles, partagent une même pratique? Quand le poids symbolique de la personne chercheuse n'est pas dilué par la diversité des voix, quelle disposition méthodologique mettre en place au cœur de l'animation du groupe pour réduire les inégalités entre sa position de savoirs et celle des acteurs de terrain? Dans la démarche doctorale de Bélanger Sabourin (2021), bien que les personnes intervenantes étaient issues de différents milieux de pratique et n'avaient pas le même positionnement socioprofessionnel¹, ils partageaient une même pratique de proximité avec des enfants et leur famille en situation de vulnérabilité à

Montréal. Pour réduire son poids symbolique en adoptant une posture d'animation moins directive, l'étudiante-chercheuse a fait intervenir les « voix absentes » dans les entretiens de groupe. Comme certains acteurs sont concernés par les situations analysées sans être présents pour donner leur point de vue, cette disposition consiste à inviter certains membres du groupe à se mettre à leur place pour présumer de leur perspective.

La conceptualisation théorique du processus d'*empowerment* qui suit met en lumière le rôle joué par cette disposition méthodologique dans la démarche conscientisante du groupe et dans le développement du pouvoir d'agir de ces intervenantes et intervenants sociaux.

Éclairage théorique : processus d'*empowerment* et démarche d'action conscientisante

La conceptualisation du processus général d'*empowerment* que propose Lemay (2009) prend appui sur différents travaux portant sur le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif (Breton, 1994a, 1994b, 1999; Freire, 1997; Ninacs, 1995; Rappaport, 1981; Staples, 1990). Cette chercheuse considère que le développement du pouvoir d'agir est « un processus continu, variable et dynamique, caractérisé par un double mouvement de conscientisation et d'action » (Lemay, 2009, p. 108).

D'une part, la conscientisation impliquerait de « changer de point de vue » à propos de la situation et de soi, en tant qu'individu ou groupe (Breton, 1999; Lemay, 2009). Reposant sur le postulat de Freire (1997) selon lequel la parole est *praxis* et conduit à agir sur le monde, les entretiens de groupe et la mise en place de conditions favorables au dialogue faciliteraient « le développement d'une conscience critique et de l'action transformatrice » (Lemay, 2009, p. 109). Lorsque les conditions d'oppression sont internalisées, il devient difficile pour certains acteurs d'envisager qu'ils ne sont pas entièrement déterminés par la dimension structurelle. La conscientisation leur permet alors d'envisager qu'il demeure possible de développer leur pouvoir d'agir.

D'autre part, et à l'instar d'Hasenfeld (1987) et de Breton (1994a, 1994b), Lemay considère que l'action devrait permettre la prise en compte des contraintes et l'acquisition de ressources. Par le développement des conditions de l'action, les expériences concrètes de prise de pouvoir sont facilitées. Ainsi, l'action permet à l'acteur de faire de nouvelles prises de conscience, puis de nouvelles actions, et ainsi de suite. Bref, c'est selon un processus dynamique transformateur entre conscientisation et action que les acteurs développent leur pouvoir d'agir individuel et collectif. En somme, le processus d'*empowerment* suppose une démarche d'action conscientisante.

Cet éclairage théorique nous conduit à interroger les conditions à mettre en place dans l'animation des entretiens de groupe pour engager une démarche de recherche conscientisante avec les acteurs de terrain. La section suivante porte sur une disposition méthodologique qui s'est avérée particulièrement féconde dans le travail d'animation du groupe pour favoriser la conscientisation, réduire l'écart des positions de savoirs, puis développer le pouvoir d'agir des intervenantes et des intervenants.

Disposition méthodologique favorisant une démarche de recherche conscientisante : « les voix absentes »

En recherche collaborative, différents dispositifs méthodologiques permettent l'analyse collective d'une pratique selon des visées réflexive et formative. Ces dispositifs accordent une grande importance « au potentiel heuristique du groupe restreint » (Bourassa et al., 2016, p. 15) et aux savoirs des acteurs de terrain selon une double visée de développement des connaissances et de soutien à la pratique professionnelle. Parmi eux, les groupes d'analyse des pratiques professionnelles présenteraient des caractéristiques communes décrites par Blanchard-Laville et Fablet (2000, 2003; Fablet, 2004) :

- 1) ils conduisent à une analyse psychosociologique et clinique en groupe s'inscrivant dans une certaine durée;
- 2) ils sont organisés dans un cadre institué de formation initiale ou continue;
- 3) les participantes et les participants exercent un métier relationnel et sont invités à s'impliquer dans la coconstruction du sens de leur pratique et/ou dans la transformation de celle-ci;
- 4) le processus de groupe est animé par une ou un professionnel des pratiques analysées qui en est garant, et ce, selon des références théoriques affirmées.

Dans la recherche collaborative menée par Bélanger Sabourin (2021), l'objectif était d'offrir un soutien réflexif aux intervenantes et intervenants sociaux en développant avec eux des connaissances contextualisées au sujet de leur pratique. Prenant pour point de départ des situations d'intervention complexes en vue de coanalyser leur pratique, cette recherche s'est adjointe à un projet de formation continue avec le Service aux collectivités (SAC) auquel participent cinq organismes partenaires². Adossée à un double éclairage théorique inspiré d'une optique de la complexité et d'une perspective interactionniste, la démarche comportait une série d'entretiens de groupe avec huit personnes intervenantes du milieu communautaire et de la pédiatrie sociale en communauté à Montréal. L'analyse inductive de sept entretiens tenus entre septembre 2018 et juin 2019 a permis de produire : 1) des récits de situations d'intervention complexes qui permettent d'éclairer les dynamiques entre les acteurs impliqués dans une même situation (focale microsociale); 2) un portrait du monde social³ de l'intervention avec les familles en situation de vulnérabilité qui

permet, quant à lui, d'éclairer des conventions et des processus sociaux qui organisent socialement leur pratique autour de situations complexes (focale mésosociale).

L'approche d'analyse de la pratique mobilisée pour l'animation des entretiens de groupe s'est coconstruite avec les intervenantes et intervenants sociaux au fil du temps (Tableau 1). Ici conçu comme un espace médiateur, le groupe comporte une visée de rapprochement recherche-pratique et de « reliance sociale » (Bolle de Bal, 1996 Morin, 1990) entre différents acteurs et leurs perspectives, qu'ils soient présents ou non au moment de la rencontre. Les « voix absentes » font partie des nombreux ajustements réciproques à la complexité de la pratique qui ont permis d'enrichir l'animation et le déroulement des entretiens de groupe depuis les débuts du projet en 2012. L'approche⁴ qui guide actuellement les entretiens de groupe se décline en trois processus médiateurs⁵ (déconstruction du sens de la situation, reliance de perspectives impliquées dans la situation, reconstruction de sens à partir de la situation) et 10 sous-processus indiqués au Tableau 1.

En prenant du recul vis-à-vis de l'élaboration de ce dispositif méthodologique qui a permis de recueillir le matériel de recherche et de soutenir la pratique de ces acteurs de terrain, introduire les « voix absentes » est apparue particulièrement féconde pour engager le groupe dans une démarche conscientisante. Cette disposition consiste à inviter les personnes intervenantes à présumer du point de vue d'acteurs concernés par la situation, mais qui ne sont pas présents pour participer à la discussion. Afin d'introduire leur voix dans le dispositif d'analyse de la pratique, Bélanger Sabourin (2021) s'est inspirée de Madsen (2007) et de son modèle collaboratif d'interventions centrées sur les familles. En l'absence des familles concernés par les discussions d'équipe, cet auteur propose de s'assurer que leur voix soit représentée par l'une ou l'un des professionnels présents. Comme dans le cadre du groupe d'analyse de la pratique animé par l'étudiante-chercheuse, les personnes qui représentent la voix d'autrui n'ont pas été formellement déléguées pour le faire. À l'instar de Becker (2010), nous considérons que ces points de vue présumés dans l'entretien de groupe, justes ou non, sont sociologiquement pertinents pour la recherche. D'une part, introduire les « voix absentes » permet de tenir compte de la complexité de la situation en diversifiant les perspectives. D'autre part, cette disposition facilite le travail d'animation et permet d'accéder aux « savoirs tacites » des intervenantes et des intervenants sociaux. Par exemple, les points de vue qu'elles ou qu'ils présumant sont teintés de conventions qui organisent implicitement leur travail, ce qui était à l'étude dans la thèse.

Tableau 1

Déroulement des entretiens de groupe

ANALYSE DE LA PRATIQUE	
Déconstruction du sens accordé à la situation	
CENTRATION ET IDENTIFICATION DES RÔLES	Exercice par lequel les intervenantes et les intervenants sont invités à réfléchir aux situations complexes qui les interpellent et qui soulèvent un questionnement. Choix en groupe de la personne qui présentera une situation et de celles qui représenteront la voix des acteurs absents concernés par la situation.
RÉCIT DE LA SITUATION	Présentation de la situation, représentation graphique (génogramme/écocarte), questionnement/besoin pour son analyse en groupe.
CLARIFICATION	Période de questions adressées à la personne qui présente une situation.
Reliance de perspectives impliquées dans la situation	
PREMIÈRE SYNTHÈSE	Synthèse par l'animatrice (distinguer et relier différentes perspectives/dimensions intriquées dans la situation présentée). Retour et précision du questionnement/besoin de la personne qui présente la situation, s'il y a lieu.
VOIX ABSENTES	Tour de parole aux personnes qui représentent la voix des acteurs absents dans le groupe afin qu'elles présument de leur point de vue (ex. : quel est le problème selon eux ? Comment définiraient-ils la situation ?).
PERSPECTIVES DE COMPRÉHENSION ET D'ACTION	Discussion visant à enrichir la compréhension de la situation et à ouvrir de nouvelles possibilités d'action.
Reconstruction de sens à partir de la situation	
DEUXIÈME SYNTHÈSE	Synthèse et analyse du processus de groupe et des perspectives de compréhension et d'action envisagées. Mise en lumière de la conceptualisation émergente, des liens théorie-pratique et du sens accordé à la pratique.
VOIX ABSENTES ET RETOUR AU QUESTIONNEMENT INITIAL	Tour de parole aux personnes qui représentent la voix des acteurs absents (qu'est-ce qui serait bénéfique de comprendre ou de faire selon eux ?). Retour vers la personne qui a présenté la situation afin qu'elle revienne sur ce que la démarche du groupe a éclairé ou non par rapport à son questionnement initial.
ENSEIGNEMENTS	Écriture d'un enseignement/ou d'un apprentissage tiré de l'analyse de cette situation complexe (qu'en reprenez-vous pour cette pratique?). Tour de table afin de partager les enseignements tirés de l'analyse de cette situation en groupe.

Tableau 1
Déroulement des entretiens de groupe (suite)

CLÔTURE	Exercice durant lequel les intervenantes et les intervenants sont invités à anticiper comment cet enseignement se traduira à court terme dans leur pratique.

Concrètement, dans l'animation du groupe d'analyse de la pratique, l'étudiante-chercheuse invitait les intervenantes et les intervenants à changer de point de vue pour représenter la perspective d'un des acteurs absents concernés par la situation d'intervention coanalysée (enfants, parents, école, Direction de la protection de la jeunesse [DPJ], etc.). Elle leur demandait à tour de rôle de se mettre à leur place et de présumer de leur point de vue. Lorsque des préjugés, des perspectives essentialistes ou discriminatoires étaient avancés, son rôle était de s'assurer de la conduite éthique du groupe. Par exemple, elle posait des questions pour favoriser la décentration chez la personne représentante, c'est-à-dire son aptitude à voir la situation à partir d'un autre point de vue que le sien : « Est-ce que c'est vous qui pensez ça? Croyez-vous que l'acteur absent que vous représentez serait d'accord? Que nous dirait-il s'il était ici avec nous? » En parvenant à distinguer leur perspective de celle qu'elles présumaient chez l'acteur absent, les personnes intervenantes parvenaient à se décentrer de leurs préoccupations personnelles, professionnelles et organisationnelles. Aussi, en rendant possible l'intermédiation de différentes perspectives, l'intégration des « voix absentes » permettait au groupe – étudiante-chercheuse incluse – d'appréhender davantage la complexité des situations d'intervention en évitant d'adopter une pensée réductrice et une logique de causalité linéaire (ex. : trouver des coupables, blâmer un acteur pour les difficultés, responsabiliser certaines personnes pour des contraintes qui dépassent leur pouvoir d'agir individuel, chercher une solution unique, etc.).

Dans la synthèse du déroulement de l'entretien de recherche présentée ci-dessous, nous illustrons l'usage des « voix absentes ». Nous précisons la manière avec laquelle cette disposition méthodologique facilite le travail d'animation, engage le groupe dans une démarche conscientisante, puis contribue au développement du pouvoir d'agir des acteurs de terrain.

Les « voix absentes » dans un groupe d'analyse de la pratique

Cette section vise à illustrer la contribution des « voix absentes » pour engager le groupe dans une démarche de recherche conscientisante à travers les trois processus principaux de l'analyse de la pratique : déconstruction du sens de la situation, reliance de perspectives impliquées dans la situation et reconstruction de sens à partir de la situation. La mise en récit au présent vise à permettre au lectorat de suivre la démarche conscientisante du groupe un peu « comme s'il y était ».

Déconstruction du sens de la situation

Lors du sixième entretien, Caroline, T.S. en pédiatrie sociale, présente une situation d'intervention complexe dans laquelle elle est impliquée. Avant de mettre en récit sa situation, Caroline identifie les différents acteurs impliqués après quoi les autres membres du groupe, selon leur intérêt, proposent de représenter ces « voix absentes ». Les rôles et prénoms fictifs de chacune et chacun au moment de cet entretien de groupe sont détaillés dans le Tableau 2.

En faisant le récit de la situation, Caroline fait une première représentation graphique des divers acteurs impliqués à l'aide du génogramme et de l'écocarte qui sont des diagrammes mobilisés en approche systémique. Elle raconte que l'enfant de 10 ans est récemment retournée vivre chez sa mère après avoir été placée deux ans chez sa grand-mère maternelle. Vu les conflits entre les deux femmes, la DPJ aurait mis fin aux contacts entre la mère et l'enfant durant un an. Un juge aurait reconnu une lésion des droits de la mère et aurait ordonné le retour de sa fille auprès d'elle. La prochaine audience pour la garde de l'enfant est prévue dans trois mois. D'ici là, la DPJ demande à ce que la mère se soumette à des évaluations psychologiques (santé mentale et lien d'attachement mère-enfant), ce qu'elle refuserait catégoriquement. La possibilité d'un second placement aurait été évoquée verbalement par la T.S. de la DPJ qui soutient qu'il s'agit d'une dynamique d'aliénation parentale. Selon Caroline, le rapport de la DPJ rapporterait des comportements aliénants de la part de la mère qui favoriserait non pas le rejet du père par l'enfant, mais celui de la grand-mère maternelle.

Caroline ayant refusé de témoigner en faveur de la mère pour éviter de prendre parti, elle se retrouve coincée alors que la DPJ l'appelle à témoigner « pour eux » au tribunal. Cumulant un rôle de liaison pour résoudre les situations litigieuses entre son centre de pédiatrie sociale en communauté (CPSC) et la DPJ, Caroline se sent en tension entre la préservation de ses liens avec la DPJ et la mère. Elle dit être extrêmement prudente dans la rédaction de ses notes et n'arriverait plus à formuler une opinion professionnelle. Bref, elle n'ose plus se positionner ni à l'oral ni à l'écrit. Caroline s'interroge sur le positionnement à adopter dans cette situation alors que son action est paralysée. Après avoir écouté son récit, les autres lui posent des questions de clarification.

Reliance de perspectives impliquées

L'étudiante-chercheuse propose ensuite une synthèse des différents éléments soulevés en faisant des liens entre eux et avec les dimensions micro, méso et macrosociales qui lui paraissent intriquées dans la situation. Elle ajoute au génogramme et à l'écocarte les informations obtenues à l'aide des questions de clarification. La Figure 1 permet de constater qu'il y a plusieurs acteurs concernés et que la diversité des perspectives est à considérer pour tenir compte de la complexité de la situation.

Avant d'inviter les participantes et les participants à répondre plus directement au questionnement de Caroline, l'étudiante-chercheuse donne la parole aux personnes qui représentent la voix des acteurs absents afin qu'elles présument, sur la base de leur propre subjectivité, de ce qui peut poser problème pour eux dans cette situation. Elle se tourne d'abord vers Luc qui représente la voix de l'enfant dans le groupe. Celui-ci mentionne que tout ce qui peut représenter une menace pour sa mère (sa grand-mère, la DPJ) devient problématique pour elle : « qu'on arrête de venir [...] gruger entre nous deux pour faire déborder ma mère pis qu'après, moi je la vois dans tous ses états! [...] Je vois qu'elle se bat pour moi et on va se défendre! ». Hawa, qui représente la voix de la mère, pose ensuite une question phare pour le groupe : comment pourrait-elle se soumettre calmement et en confiance aux évaluations demandées alors qu'elle continue de se sentir « persécutée » par la DPJ qui ne reconnaît pas la faute commise à son endroit, c'est-à-dire la lésion de ses droits? Hawa fait valoir que, malgré les changements significatifs dans la vie de la mère qui se rapprocheraient aujourd'hui des standards normatifs liés à la réussite sociale (études, conjoint, famille, logement, etc.), la DPJ ne semble voir que ses « mauvais côtés ». Maude, qui représente la voix de la DPJ, rétorque que le refus de la mère tend à confirmer leurs inquiétudes : « on a l'impression que cette maman-là nous file entre les doigts [...] si elle n'avait rien à se reprocher, elle les ferait [les évaluations], c'est clair qu'on a des inquiétudes à laisser [l'enfant] dans ce milieu-là! ». Représentant la voix de l'école, Issan mentionne que les acteurs du milieu scolaire n'ont pas été contactés et qu'ils ont tendance à éviter les interactions avec la mère, surtout qu'en ce moment ça se passerait bien avec l'enfant en classe. Pour Josiane qui représente la voix de l'éducateur du CPSC, il importe de maintenir le lien positif établi avec la famille afin que l'enfant puisse continuer de s'épanouir dans les activités de groupe : « c'est important qu'elle ait envie de continuer de venir au centre, que la mère ait envie de continuer de l'envoyer ». Caroline se dit d'accord avec cette position présumée de l'éducateur en pédiatrie sociale. Elle précise alors que du point de vue de son collègue, l'enfant serait particulièrement vivante et affirmée dans le cadre des activités de groupe alors qu'en « rencontres cliniques » auxquelles elle participe avec le médecin, Caroline la voit davantage comme une « enfant robot » au service du discours de sa mère.

Reconstruction de sens à partir de la situation

Les discussions du groupe visent alors à répondre au questionnement de Caroline concernant le positionnement à adopter dans la situation. C'est après avoir proposé une synthèse des pistes de compréhension et d'action abordées en groupe que l'étudiante-chercheuse sollicite à nouveau les « voix absentes ». Cette fois, elle demande aux personnes qui représentent la voix des acteurs absents de se prononcer : selon cet acteur, quel positionnement Caroline devrait-elle adopter? Qu'est-ce qui serait bénéfique de son point de vue? Selon Luc, qui représente la voix de l'enfant, il serait pertinent que Caroline soit transparente à propos de ses intentions et qu'elle arrive à

connaître les membres de la famille en dehors des problèmes et des cadres formels auxquels elle se restreint pour l'instant (ex. : clinique du CPSC, rencontre à la DPJ, tribunal, etc.). Il ajoute qu'il lui paraît important de consolider le réseau autour de l'enfant pour pallier l'indisponibilité de sa mère possiblement exacerbée avec l'audience du tribunal à venir et les conflits qui l'accompagnent. Pour la mère, Hawa présume qu'elle serait soulagée que Caroline reconnaisse explicitement qu'elle est l'unique maman de sa fille et qu'elle lui transmette sa nouvelle compréhension nuancée de la situation. En se mettant à la place de la mère, Hawa considère que plus Caroline adopte une posture compréhensive envers elle tout en mettant de l'avant les enjeux des autres acteurs impliqués, moins la mère ressentira le besoin de se défendre. Pour sa part, Maude, qui représente la voix de la DPJ, croit pertinent que Caroline aborde les nouvelles pistes de compréhensions soulevées dans le groupe⁶ avec la T.S., la réviseuse et la cheffe de service impliquées, ce qui pourrait permettre d'assouplir leur définition de la situation (aliénation parentale). Cette conversation pourrait mener à considérer la dynamique conflictuelle du système d'intervention comme étant également contributive de certaines difficultés vécues par l'enfant. Aurélie, qui représente la voix de l'école, juge qu'il serait nécessaire d'inclure davantage les acteurs du milieu scolaire dans le système d'intervention et de donner davantage de visibilité à leur point de vue puisqu'il s'agit d'un milieu de vie significatif pour l'enfant dans le cadre duquel elle évoluerait bien. Concernant l'éducateur en pédiatrie sociale, Josiane présume qu'il souhaiterait également qu'on lui accorde davantage de visibilité puisqu'il a aussi une perspective privilégiée sur l'enfant qu'il connaît en dehors des conflits dans lesquels elle paraît triangulée (ex. : conflits mère-grand-mère, conflits mère-DPJ).

L'étudiante-chercheuse revient ensuite vers Caroline et son questionnement initial afin qu'elle commente ce que le processus de groupe a pu éclairer ou non. Caroline dit réaliser que l'escalade des tensions entre la DPJ et la mère avait pu contribuer à paralyser son action :

Je suis dans l'évitement un peu, moi aussi elle me fait peur la colère de cette mère-là, t'sais je ne crains pas pour mon intégrité, mais moi aussi je les crains ses réactions. [Je me disais que] le moins possible je suis dans cette famille-là, le plus je suis en sécurité... En parler avec vous m'a permis de reconnaître ça pis de confirmer le besoin de m'investir plus, de ressortir le positif aussi, ça va me permettre de nuancer les choses, d'aller dans les deux côtés avec [la mère] et de me faire ma propre opinion. [...]
Par rapport à me positionner ou pas, je pense me positionner dans la nuance, mon rôle c'est d'apporter une histoire plus nuancée.

En somme, l'intégration des « voix absentes » a engagé le groupe dans une démarche conscientisante. Les intervenantes et les intervenants ont d'abord su se

décentrer de leurs propres préoccupations (personnelles, professionnelles, organisationnelles, etc.) pour se mettre à la place d'acteurs absents et présumer de leurs divers points de vue. Ce faisant, elles et ils ont pris conscience de la diversité des perspectives impliquées et ont éclairé la situation d'intervention complexe dans laquelle Caroline se trouvait paralysée sous différents angles. La démarche de groupe a permis à celle-ci de prendre conscience de certains points aveugles et d'enrichir sa compréhension de la situation. En changeant de perspective à propos d'elle-même, des autres acteurs impliqués et de leur dynamique, Caroline a progressivement réalisé ne pas être déterminée par la situation puisqu'elle y était partie prenante. Plutôt que de rester paralysée pour éviter de prendre parti dans le conflit mère-DPJ qui la triangle, elle a envisagé de se remettre en action en se repositionnant « dans la nuance ». Avec le soutien du groupe, elle a pu imaginer de nouvelles pistes d'action cohérentes avec le sens qu'elle accorde à sa pratique d'intervenante de proximité : aller à la rencontre de l'enfant et de sa famille dans un cadre plus informel, accorder davantage de visibilité aux perspectives d'acteurs significatifs pour l'enfant qui la connaissent à l'extérieur des difficultés (éducateur du CPSC, école) et contribuer à créer des ponts entre eux.

En s'appuyant sur les savoirs tacites des acteurs de terrain pour diversifier les points de vue représentés dans l'entretien de groupe, l'introduction des « voix absentes » dans l'entretien de groupe a évité à l'étudiante-chercheuse l'adoption d'un style d'animation directif qui aurait amplifié son poids symbolique dans le groupe et reproduit la hiérarchisation des positions entre recherche-pratique. Cette disposition lui a plutôt conféré un rôle médiateur qui relie différentes perspectives présumées pour enrichir la coanalyse de la situation présentée. Bien qu'engagée activement dans les discussions du groupe, l'étudiante-chercheuse a pu éviter d'injecter elle-même les thèmes à explorer et les pistes à considérer. Partant d'un modèle d'acteur compétent, elle s'est appuyée davantage sur les savoirs tacites des acteurs de terrain. Par exemple, dans la situation présentée par Caroline, les « voix absentes » ont permis d'accéder aux savoirs tacites des intervenantes et des intervenants sociaux à l'égard des contraintes qui paralysent parfois leur action, puis des ressources sur lesquelles s'appuyer pour développer leur pouvoir d'agir.

Discussion conclusive

Dans le cadre d'entretiens de groupe avec des intervenantes et des intervenants sociaux menés selon une double visée de recherche et de formation, Bélanger Sabourin (2021) a voulu diversifier les perspectives et diluer son poids symbolique en introduisant les « voix absentes ». À l'instar de Lemay (2009) dont la conceptualisation du développement du pouvoir d'agir individuel et collectif suppose un double mouvement de conscientisation et d'action, il est raisonnable de croire que cette disposition a favorisé la conscientisation dans le groupe en invitant les participantes et les participants à présumer du point de vue d'autres acteurs concernés. La réflexion

méthodologique proposée s'attache à une recherche doctorale et aborde un des enjeux liés à l'animation d'entretiens de groupe en recherche collaborative, à savoir la (re)production de positions de savoirs inégalitaires entre les acteurs. À partir d'un exemple tiré d'un des entretiens de groupe animés par l'étudiante-chercheuse dans le cadre de sa thèse, nous avons illustré comment les « voix absentes » ont engagé le groupe dans une démarche conscientisante en participant du même coup à soutenir le développement du pouvoir de Caroline dont l'action était initialement paralysée.

En revanche, même si les « voix absentes » s'inscrivent dans ce que Morrisette (2020) appelle le développement de « stratégies délibérées d'atténuation de la hiérarchisation du poids symbolique des personnes présentes – chercheur(se) compris(e) –, pour que s'établisse un rapport de complémentarité dans le jeu de la négociation des positions de savoir » (p. 174), elle comporte des limites. Ainsi, malgré la pertinence de cette trouvaille méthodologique qui était justifiée en analyse de pratique avec un groupe relativement homogène, il ne faudrait pas qu'une telle pratique se confonde ou se substitue à la participation concrète des acteurs concernés. Il importe ici de faire la distinction entre la désignation formelle par un acteur absent d'une personne pour représenter son point de vue, et la disposition des « voix absentes » dans les entretiens de groupe qui n'invitent qu'à présumer de son point de vue. Promouvoir cette disposition au détriment de la participation concrète des divers acteurs concernés, qu'il s'agisse de démarches d'intervention ou de recherche, s'avérerait néfaste et contraire à ses visées.

Considérant que « l'analyse de la pratique ne se suffit pas à elle-même » (Di Rocco & Ravit, 2011, p. 114), l'animation de ces dispositifs de groupe a avantage à éviter de (re)produire l'écart des positions de savoirs entre les parties prenantes. Tenir compte du rapport traditionnel hiérarchique entre la recherche et la pratique peut en minimiser les effets délétères. Parmi eux, l'impression des acteurs de terrain d'être instrumentalisés dans la démarche de recherche et la méfiance à l'égard des savoirs produits par le milieu universitaire (Bourassa & Leclerc, 2002). Aussi, alors même que s'effritent les conditions de pratique (Bellot et al., 2014; Boussard et al., 2010; de Gaulejac, 2010), les discussions qui prennent place dans les groupes d'analyse de la pratique ne sont pas à l'abri des injonctions professionnelles qui prolifèrent actuellement dans les métiers relationnels (Champy, 2009) : performance, innovation, professionnalisation, etc. Dans ce contexte, il importe que les entretiens de groupe ne participent pas insidieusement à prescrire l'action en occultant ses contraintes, ce qui pourrait responsabiliser les acteurs de terrain pour des difficultés qui dépassent largement leur pouvoir d'agir individuel (Martuccelli, 2004).

Au-delà de l'animation de l'entretien de groupe par la ou le chercheur collaboratif, la simple mise sur pied d'un groupe d'analyse de la pratique dans un but formatif peut contribuer à (re)produire des injonctions professionnelles à la

« professionnalisation tout au long de la vie » (Bourassa et al., 2016, p. 13; Champy, 2009, de Gaulejac, 2010). Avec l'arrivée en force des impératifs de rendement, nous partageons la préoccupation de Viollet (2013), à savoir que ce type de groupe se concevrait de plus en plus sous une forme normative et évaluative. Mobilisés en recherche, il importe que ces dispositifs placent l'activité réflexive au cœur de la démarche en s'appuyant notamment sur la compétence et les savoirs des acteurs de terrain.

Dans ce contexte, est-ce réaliste pour les chercheuses et les chercheurs collaboratifs d'éviter toute (re)production d'inégalités dans ce type d'entretien de groupe? Nous ne le croyons pas. Par ailleurs, même si l'idéal égalitariste est hors de portée, prendre conscience de l'écart des positions de savoirs et favoriser l'intermédiation entre diverses perspectives peut soutenir le « développement d'une conscience critique » (Lemay, 2009, p. 109), premier pas vers une action transformatrice. Bien qu'à l'instar de Freire (1997), nous reconnaissons la parole comme *praxis* et son pouvoir d'agir sur le monde, l'introduction des « voix absentes » dans un groupe d'analyse de la pratique comporte des apports et des limites. La parole ne peut à elle seule transformer les conditions de l'action. Ainsi, les discussions dans le cadre de la démarche de recherche, aussi riches et conscientisantes soient-elles, n'ont pas une incidence directe sur l'action et les conditions de pratique. Devant les ressources et les savoirs tacites qui permettent aux acteurs de terrain de composer quotidiennement avec la complexité de leur pratique et les impondérables qui caractérisent leur travail – les contraintes diraient Giddens –, l'humilité et la curiosité des chercheuses et des chercheurs est tout à leur avantage pour éviter d'élargir le fossé entre leur monde et celui de la pratique professionnelle.

Notes

¹ Les prénoms des participantes et des participants à la recherche sont fictifs dans le but de préserver leur anonymat et la confidentialité des personnes concernées par les situations d'intervention. Voir le tableau des participantes et des participants dans la thèse de Bélanger Sabourin (2021).

² Ce projet et l'historique de la coconstruction de l'approche de la pratique ont fait l'objet d'un premier article publié en 2017 dans la revue *Intervention* par Mongeau, Bélanger Sabourin et Vanier.

³ En cohérence avec la perspective interactionniste de Becker (2010), les compréhensions partagées entre les acteurs sont entendues ici comme des conventions qui organisent tacitement la pratique.

⁴ L'approche est détaillée dans la thèse de Bélanger Sabourin (2021).

⁵ Les processus médiateurs mobilisés pour rapprocher les mondes de la recherche et de l'intervention sociale dans cette démarche doctorale ont fait l'objet d'un article publié en 2019 dans la revue *Recherches qualitatives* par Bélanger Sabourin et Morrissette.

⁶ Le récit complet et le détail de cette situation sont disponibles dans la thèse de Bélanger Sabourin (2021).

Références

- Anadón, M. (2007). *La recherche participative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Becker, H. S. (2010). *Les mondes de l'art* (2^e éd., trad. J. Bouniort). Paris : Flammarion.
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 1(39), 171-184. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-171.htm>
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F., & Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 14, 129-152. <https://doi.org/10.4000/ree.5894>
- Bélanger Sabourin, C. (2021). *Co-analyser la pratique à partir de situations complexes : une recherche collaborative avec des intervenants impliqués en proximité avec des familles en situation de vulnérabilité* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Bélanger Sabourin, C., & Morrissette, J. (2019). Rapprocher les mondes de la recherche et de l'intervention sociale : quels processus médiateurs? *Recherches qualitatives, Hors-série*, (23), 22-39.
- Bellot, C., Jetté, C., & Bresson, M. (Éds). (2014). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Éds). (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Éds). (2003). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles dispositifs et pratiques de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bolle de Bal, M. (1996). *Voyages au cœur des sciences humaines : de la reliance*. Paris : L'Harmattan.

- Bourassa, B., & Doucet, M. C. (Éds). (2016). *Éducation et vie au travail (Tome 3) : perspectives contemporaines sur les pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'intégration professionnelle*. Québec : Les presses de l'Université de Laval.
- Bourassa, B., & Leclerc, C. (2002). Des pratiques réflexives de groupe en contexte de recherche sociale et de formation personnelle. *Canadian Journal of Counselling*, 36(2), 136-149. Repéré à <https://www.proquest.com/scholarly-journals/des-pratiques-reflexives-de-groupe-en-contexte/docview/195799730/se-2?accountid=14719>
- Bourassa, B., Picard, F., Le Bossé, Y., Leclerc, C. & Fournier, G. (2016). Analyse et transformation des pratiques professionnelles en groupe : apprentissage expérientiel et posture d'accompagnement. Dans B. Bourassa, & M.-C. Doucet (Éds), *Éducation et vie au travail (Tome 3)*, pp. 11-43). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Boussard, V., Demazière D., & Milburn, P. (Éds). (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. France : Presses universitaires de Rennes.
- Breton, M. (1994a). On the meaning of empowerment and empowerment-oriented social work practice. *Social Work with Groups*, 17(2), 23-37.
- Breton, M. (1994b). Relating competence-promotion and empowerment. *Journal of Progressive Human Services*, 5(1), 27-44.
- Breton, M. (1999). Les étapes de l'empowerment en régime démocratique : vers un modèle de pratique. *Intervention*, 109, 43-53.
- Campenhoudt, L. van, Chaumont, J.-M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de la connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence* (vol. 8). Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- de Gaulejac, V. (2010). La NGP : nouvelle gestion paradoxante. *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 83-98. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/2010-v22-n2-nps3883/044221ar/>
- Desagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón, & M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. <https://doi.org/10.7202/012754ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-rse369/000305ar.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA : Heath.
- Di Rocco, V., & Ravit, M. (2011). Un groupe d'analyse de la pratique : du familial inter-dit à la pensée clinique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(11), 105-115.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, 82(2), 105-117.
- Freire, P. (1997). Le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté. Dans R. Tessier, & Y. Tellier (Éds), *Théories du changement social intentionnel. Participation, expertise et contraintes* (pp. 217-255). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hasenfeld, Y. (1987). Power in social work practice. *Social Service Review*, 61(3), 469-483.
- Lemay, L. (2009). Le pouvoir et développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) : un cadre d'intervention auprès des familles en situation de vulnérabilité. Dans C. Lacharité, & J.-P. Gagnier (Éds), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 101-127). Montréal : Gaëtan Morin.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on groups dynamics*. New York, NY : Harper & Row.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York, NY : Harper & Row.
- Madsen, W. C. (2007). *Collaborative therapy with multi-stressed families* (2^e éd.). New York, NY : Guilford Press.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497. <https://doi.org/10.3917/rfs.453.0469>

- Mongeau, S., Bélanger Sabourin, C., & Vanier, C. (2017). Coconstruction d'un projet autour de l'intervention avec les familles en situation de vulnérabilité sociale : retour réflexif sur les groupes de codéveloppement clinique. *Intervention*, 146, 25-40. Repéré à https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2017/11/ri_146_2017.2_mongeau_belanger_sabourin_vanier.pdf
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J. (2020). Mise en lumière des dynamiques de coproduction de connaissances lors d'entretiens collectifs collaboratifs. *Phronesis*, 9(2), 63-76. <https://doi.org/10.7202/1071695ar>
- 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 au primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Ninacs, W. A. (1995). *Empowerment et service social : approches et enjeux*. *Service Social*, 44(1), 69-93.
- Pilon, J.-M. (2012). La recherche collaborative, une reconnaissance des savoirs d'expérience au service du renouvellement des pratiques psychosociales. Dans B. Bourassa, & M. Boudjaoui (Éds), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites* (pp. 155-203). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Toward a post-critical philosophy*. Londres : Routledge.
- Racine, G. (2007). De la production du silence à l'invitation aux échanges de savoirs : le cas des pratiques en travail social. Dans H. Dorvil (Éd.), *Théories et méthodologies de l'intervention sociale* (pp. 17-43). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón, & M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49), Québec : Presses de l'Université Laval.

- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983).
- Staples, L. H. (1990). Powerful ideas about empowerment. *Administration in Social Work*, 14(2), 29-42.
- Viollet, P. (2013). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.

Catherine Bélanger Sabourin est professeure à l'École de travail social de l'UQAM. Elle donne de la formation dans le milieu communautaire, en pédiatrie sociale en communauté et dans le réseau de la santé et des services sociaux. Elle anime des groupes d'analyse de la pratique selon une approche développée avec des intervenantes et intervenants impliqués avec des enfants et leur famille en situation de vulnérabilité. Ses expériences en intervention de proximité et en médiation partenariale l'ont menée à s'intéresser aux situations d'intervention complexes, aux liens théorie-pratique, puis à la formation initiale et continue en travail sociale. Ses champs d'intérêt de recherche portent sur la coproduction de savoirs à partir de situations de pratique selon une méthodologie collaborative.

Joëlle Morrisette est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle œuvre au développement des méthodologies qualitatives depuis le début de sa carrière, étant d'ailleurs présidente de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) depuis 2016. Elle est spécialiste de l'entretien de groupe et de l'analyse de conversations. Au début de sa carrière, elle s'est intéressée aux pratiques d'évaluation des apprentissages en enseignement, et depuis 2013, sa programmation de recherche est centrée sur le phénomène de l'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises, qu'elle éclaire à partir d'une sociologie interactionniste des professions.

Pour joindre les autrices :
belanger-sabourin.catherine@uqam.ca
joelle.morrisette@umontreal.ca

***Partenariat, expertise du chercheur
et visée émancipatoire :
regard réflexif et analytique sur le récit
d'une expérience de recherche collaborative***

Roxane Meilleur, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

En recherche partenariale, le partage des expertises d'acteurs diversifiés – chercheurs, gestionnaires, professionnels, citoyens – est susceptible de contribuer à l'émancipation des personnes et des communautés. À la fois agent de changement et coproducteur de connaissances, le chercheur est alors appelé à utiliser sa propre expertise, ce qui peut représenter un défi considérant les risques de reproduire des rapports de pouvoir asymétriques en recherche. Cet article présente le récit d'une expérience de recherche partenariale traversée par cette tension entre expertise et visée émancipatoire. L'expérience est issue d'une recherche collaborative en logement social réalisée dans le cadre d'une thèse doctorale en psychologie organisationnelle. Le récit est analysé à partir de deux cadres de référence : l'épistémologie et les travaux de St-Arnaud (2003) portant sur la coopération et l'autorégulation en contexte d'interaction professionnelle. Les implications du récit présenté et des outils utilisés pour en faire l'analyse sont ensuite discutées.

Note de l'auteure : Les travaux de recherche présentés ont reçu l'appui financier du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et de l'Institut universitaire de première ligne en santé et services sociaux – CIUSSS de l'Estrie-CHUS. L'auteure souhaite remercier l'ensemble des personnes qui l'ont supervisée dans le cadre de sa thèse, avec une mention spéciale pour sa directrice Jeannette LeBlanc et pour Janie Houle, membre de son comité de thèse. Toutes deux ont été d'un soutien précieux pour traverser les défis mentionnés dans cet article. L'auteure remercie également son collègue Charles Lapierre pour sa contribution aux premières itérations de cet article, ainsi que les évaluateurs pour leurs commentaires riches qui l'ont amenée à faire un virage important dans l'article présenté. Enfin, l'auteure a obtenu l'autorisation de Jean-Marc Fontan, directeur de la Chaire de recherche UQÀM sur la méthodologie et l'épistémologie de la recherche partenariale, pour utiliser une partie des propos d'un acte de colloque rédigé pour cette chaire.

RECHERCHES QUALITATIVES — Vol. 41(1), pp. 178-199.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

ISSN 1715-8702 — <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

© 2022 Association pour la recherche qualitative

Mots clés

RECHERCHE PARTENARIALE, RÉFLEXIVITÉ MÉTHODOLOGIQUE, EXPERTISE, *EMPOWERMENT*, ÉPISTÉMOLOGIE

Abstract

In research partnerships, sharing of expertise among various players – researchers, managers, professionals, members of the public – is likely to assist in emancipating people and communities. Researchers, who are simultaneously agents of change and coproducers of knowledge, are led to use their own expertise. This may pose a challenge, considering the risks of reproducing asymmetrical relationships of power in their research. This article tells the story of a research partnership marked by this tension between expertise and a goal of emancipation. This experience came from a collaborative research project on social housing carried out as part of a doctoral thesis in organizational psychology. It is analyzed from two frames of reference: epistemology and the work of St-Arnaud (2003) on cooperation and self-regulation in a context of professional interaction. The implications of the story presented and the tools used to analyze it are then discussed.

Keywords

RESEARCH PARTNERSHIPS, METHODOLOGICAL REFLEXIVITY, EXPERTISE, *EMPOWERMENT*, EPISTEMOLOGY

Introduction

Au Québec, les formes de recherche valorisant l'engagement des citoyens bénéficient d'une visibilité grandissante (Fonds de recherche du Québec [FRQ], 2019). Parmi celles-ci, la recherche partenariale implique que des partenaires s'engagent dans la réalisation d'un objectif partagé en utilisant leurs ressources respectives (Gillet & Tremblay, 2017). L'implication active des acteurs concernés dans la démarche de recherche est propice à la cocréation et à l'identification de solutions plus pertinentes pour les milieux — voire à l'émancipation des acteurs impliqués et des populations marginalisées (Ninacs, 2008; Roy & Prévost, 2013). L'émancipation est comprise ici au sens de l'*empowerment*, ou développement du pouvoir d'agir (Ninacs, 2008). Elle correspond à la fois (1) à un processus progressif permettant aux individus et aux communautés de s'approprier de plus en plus de pouvoir sur leur propre vie et (2) à un résultat souhaité, où ces individus et ces communautés sont en mesure d'exercer ce pouvoir de façon autonome (Bacqué & Biewener, 2013; Luttrell & Quiroz, 2009; Ninacs, 2008). L'implication des acteurs du terrain est également favorable au réinvestissement des résultats de recherche dans le milieu et à la transformation sociale (Gillet & Tremblay, 2017).

Recherche partenariale et recherche qualitative : interactions, temporalité et réflexivité

Si la recherche partenariale n'est pas forcément qualitative, elle partage avec l'enquête terrain plusieurs similitudes. D'abord, toutes deux se construisent au fil des interactions et de l'engagement sur le terrain (Demazière et al., 2011; Gillet & Tremblay, 2017). À ce titre, Morrissette et al. (2014) soulignent le « caractère évolutif, sinon sinueux, de l'expérience de terrain et le rapport du chercheur à la démarche d'enquête, aux acteurs et aux contingences rencontrées » (p. 11). En recherche partenariale, ces interactions se traduisent dans « une “action commune négociée”, ce qui implique la reconnaissance d'une division, d'une différence, [...] d'une tension qui est précisément dépassée par la construction négociée d'une action commune » (Gillet & Tremblay, 2017, p. 312).

Ensuite, tout comme l'enquête ethnographique qui nécessite une présence prolongée du chercheur sur le terrain (Beaud & Weber, 2010), la recherche partenariale doit être suffisamment longue pour permettre la coconstruction (Gillet & Tremblay, 2017). Ce type de recherche interpelle des temporalités non linéaires, circulaires, et les temporalités différenciées entre les acteurs peuvent être source de tensions (Gillet & Tremblay, 2017).

Enfin, la recherche partenariale et l'enquête terrain exigent de la part du chercheur qu'il pose un regard réflexif et critique sur sa démarche. Si certaines conditions sont favorables à l'engagement des acteurs (Klein, 2017), il n'existe pas de « réponse générale » qui permette de circonscrire avec certitude une marche à suivre adaptée aux circonstances particulières d'une recherche (Becker, 2014). Dans le même sens, Gillet et Tremblay (2017) soulignent l'importance de ne pas présenter la recherche partenariale comme un « long fleuve tranquille » où les participants seraient toujours engagés et en accord, puisque les tensions font partie inhérente de ce type de recherche. Porter un regard réflexif sur la recherche devrait permettre de rendre compte d'une trajectoire nécessairement imparfaite, voire chaotique par moments. Demazière souligne à cet effet :

La réflexivité méthodologique ne vaut pas une heure de peine si elle est produite dans un mouvement rétrospectif, qui conduit à estomper les mésaventures et désappointements, à livrer un compte rendu lissé et cohérent, voire à mettre en scène un enquêteur habile et ingénieux, triomphant des pièges du terrain (2008, pp. 32-33).

Or ces récits imparfaits sont rarement rapportés dans les articles scientifiques, dont le format est souvent contraignant (Morrissette et al., 2016). C'est dans cette perspective qu'a été rédigé cet article.

Objectifs de l'article

Cet article présente le récit d'une démarche de recherche partenariale marquée par une tension entre l'affirmation d'une expertise comme chercheur et la visée émancipatoire – ou à tout le moins, transformatrice – de la recherche menée. Il vise à poser un regard réflexif sur l'expérience en s'appuyant sur deux cadres de référence qui se sont avérés éclairants pour la chercheuse : 1) l'épistémologie et 2) les travaux d'Yves St-Arnaud (2003) sur la coopération et l'autorégulation en contexte d'interaction professionnelle. La démarche réflexive réalisée s'inspire de l'autoethnographie, au sens où le vécu comme chercheur constitue le principal objet d'analyse (Rondeau, 2011). L'autoethnographie correspond à un processus réflexif, voire à un genre littéraire, où le chercheur s'insère lui-même dans la théorie et la pratique puis, par l'usage d'un récit porteur de sa « voix authentique », contribue à une meilleure compréhension du phénomène à l'étude (McIlveen, 2008; Rondeau, 2011).

D'abord, le contexte de la recherche est présenté à la première personne pour laisser place aux motivations de la jeune chercheuse. Puis, le récit de l'expérience est exposé. Cette expérience est ensuite analysée à partir de chacun des cadres de référence. Enfin, les implications pour la recherche qualitative et son enseignement sont discutées.

Une recherche collaborative en contexte de logement social

J'ai réalisé ma recherche doctorale au sein d'un office d'habitation (OH), une entreprise publique responsable de la gestion des habitations à loyer modique (HLM). Au Québec, les HLM sont des logements sociaux publics destinés aux personnes vivant sous le seuil de la pauvreté. J'ai appris à connaître ce milieu au baccalauréat, comme auxiliaire de recherche, et l'ai choisi pour deux raisons : 1) son caractère « humain » et l'engagement du personnel envers une mission sociale; 2) les défis vécus par ce milieu, dont la conciliation entre la gestion immobilière et la gestion sociale (Morin et al., 2014).

Dans le cadre de ma thèse, je me suis intéressée plus particulièrement au développement de la participation citoyenne des locataires, définie comme un engagement individuel ou collectif volontaire visant une transformation de son milieu ou de la société (adaptation de Mercier et al., 2009). En plus de bénéficier aux personnes qui s'engagent, la participation citoyenne des locataires est susceptible d'améliorer la gouvernance des OH en impliquant les principales personnes concernées dans les décisions (Cairncross et al., 1997). Développer la participation citoyenne des locataires n'est toutefois pas une tâche facile, particulièrement dans les HLM destinés aux familles : elle interpelle un ensemble de croyances et implique une transformation des rapports de pouvoir (Morin et al., 2014). C'est pour cette raison que, comme future psychologue organisationnelle, j'ai voulu comprendre les liens entre la culture organisationnelle des OH et le développement de la participation citoyenne des

locataires habitant en HLM Familles. Plus spécifiquement, ma question de recherche était : Par quels processus la culture organisationnelle d'un OH produit-elle des effets sur le développement de la participation citoyenne des locataires adultes habitant en milieu HLM Familles?

Soucieuse que ma recherche ait des retombées concrètes pour l'OH à l'étude, je me suis appuyée sur un paradigme épistémologique pragmatique (Poupart et al., 1997). Mon étude se voulait également collaborative. La recherche collaborative est définie par Bonny comme un type de recherche partenariale où la relation entre les partenaires correspond à une « relation de collaboration étroite en amont et en aval du cœur de la recherche, [qui lui] est le domaine d'expertise des chercheurs » (2017, p. 27). La collaboration y est plus importante à deux moments clés : 1) lors de la définition d'une problématique qui répond à des préoccupations communes; 2) lors de la diffusion des résultats (Bonny, 2017). Mes principaux partenaires de recherche étaient la direction générale et la direction du développement communautaire. Ce choix était teinté par ma discipline en psychologie organisationnelle, où nous avons l'habitude de travailler de façon plus étroite avec les décideurs, nous appuyant sur la prémisse que les changements sont davantage susceptibles de se produire si les personnes détenant le pouvoir formel sont impliquées.

Après l'obtention du certificat éthique, la collecte de données s'est déroulée de février 2016 à avril 2019, en concomitance avec l'analyse des données, qui s'est poursuivie jusqu'à l'automne 2020. J'ai réalisé des entretiens semi-structurés ($N = 23$) et des entretiens de groupe (8 groupes, $N = 52$) auprès de directeurs et d'employés de l'OH, de locataires de trois milieux HLM Familles et de partenaires externes de l'organisation. J'ai également réalisé de multiples observations au sein de l'OH et dans les milieux HLM Familles ($N = 52$), consigné des entretiens informels sous forme de notes de terrain ($N = 9$) et compilé un ensemble de documents ($N = 147$).

Comme je cherchais à conceptualiser des processus, j'ai choisi d'analyser les données recueillies à l'aide de l'analyse par théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967), dont les étapes ont été adaptées par Paillé (1994). Mon processus d'analyse a été soutenu par la rédaction de mémos analytiques ($N = 133$) et de mémos méthodologiques et réflexifs ($N = 40$) dans un journal de bord. J'ai privilégié le journal de bord pour maintenir une pratique réflexive constante, conserver les traces de ma démarche et favoriser la crédibilité de l'étude (Savoie-Zajc, 2004).

La thèse complétée comporte trois articles : deux articles sur les résultats et un acte de colloque proposant des réflexions épistémologiques à partir des défis de collaboration vécus dans la recherche (Meilleur, 2021). Le présent article s'appuie en partie sur ces réflexions épistémologiques réalisées en cours de recherche¹, ainsi que sur les mémos méthodologiques et réflexifs permettant de retracer l'expérience vécue. Ces mémos constituent les principaux matériaux sur lesquels s'appuie ma démarche

autoethnographique. Si c'est un travail de réflexion *a posteriori* qui a permis d'identifier l'autoethnographie comme appui à ma démarche réflexive dans le cadre de cet article, l'autoethnographie est aussi cohérente avec la posture réflexive que j'ai adoptée en étudiant la culture organisationnelle de l'OH (Patton, 2002).

Enfin, pour ce qui est des considérations éthiques, l'identité de l'OH à l'étude n'a pas été révélée dans la thèse. Seules les personnes ayant participé à la recherche et les évaluateurs de la thèse pourraient identifier les partenaires organisationnels dont il est question dans cet article. Les personnes participantes ont par ailleurs été informées que leur anonymat ne pouvait être garanti auprès de leurs collègues, comme il s'agissait d'un petit milieu, ce à quoi elles ont consenti en signant un formulaire de consentement. Enfin, les deux personnes concernées ne sont plus à l'emploi de l'OH et le terme neutre *direction* a été privilégié pour parler d'elles dans cet article, ce qui limite la possibilité qu'elles puissent être identifiées par un lecteur externe.

Le récit d'une expérience de recherche partenariale

Le récit est divisé en cinq actes qui témoignent de l'évolution du partenariat au cours de la recherche : 1) l'émergence du partenariat; 2) des pistes de résultats préliminaires qui font réagir; 3) des défis de collaboration en vue d'un colloque professionnel; 4) des mises au point déterminantes; 5) une expérience positive de coconstruction pour diffuser les résultats.

Premier acte : l'émergence du partenariat

Nous étions au tout début du projet, à l'automne 2015. Je me souviens d'une des premières rencontres pour établir notre partenariat, où ma direction de thèse m'accompagnait. La direction générale était enthousiaste à participer à ce projet : c'était un bon « momentum » pour l'organisation parce qu'ils se questionnaient justement sur la participation citoyenne. À ce moment, l'idée d'une recherche collaborative n'était pas explicite : il avait été entendu avec ma direction de thèse que nous verrions au fil de la démarche dans quelle mesure les partenaires s'y impliqueraient activement. Il était toutefois important que les acteurs clés – ici la direction générale et la direction communautaire – aient envie d'ouvrir leur milieu à la recherche, et surtout, y voient une pertinence. De mon côté, je souhaitais que la recherche académique proposée leur soit utile et qu'elle contribue à leur développement – voire à leur émancipation – comme organisation.

Cette rencontre a permis de déterminer que la direction du développement communautaire serait répondante pour le projet en assurant son suivi régulier et un pont avec le terrain. Nos premiers échanges nous ont aussi permis de commencer à nous influencer. Les deux directions ont attiré mon attention sur le rôle clé des partenaires externes de l'OH (organisation communautaire, partenaires du réseau de la santé), qui ont été inclus dans la stratégie d'échantillonnage. Je n'ai toutefois pas trop insisté sur les détails méthodologiques de la recherche : je ne voulais pas submerger ou

désintéresser les partenaires. Je voulais aussi éviter de hiérarchiser nos rapports en mettant de l'avant mon « expertise ». Je me souvenais avoir entendu des chercheurs dans des colloques affirmer qu'une recherche ne pouvait pas être partenariale si elle ne venait pas du terrain. Comme la recherche venait de ma propre initiative parce qu'elle s'insérait dans ma formation doctorale, il me semblait alors que je devais être encore plus prudente pour m'assurer de ne pas « prendre leur pouvoir ».

Deuxième acte : des pistes de résultats préliminaires qui font réagir

Plus d'un an après le début du projet, la collecte de données et l'analyse allaient bon train. Je commençais à voir émerger des catégories conceptualisantes, ces unités d'analyse qui permettent de définir et de cerner des phénomènes (Paillé & Muchielli, 2016). Il était venu le temps de soumettre de premières pistes de résultats – préliminaires, bien sûr – à mes partenaires de recherche. Ce partage était important pour moi, pour que les partenaires puissent contribuer aux analyses et pour que la recherche ait des retombées concrètes dans le milieu. Ma discipline m'avait enseigné que pour avoir de l'impact, les acteurs concernés devaient s'impliquer dans la démarche, et ce, le plus tôt possible.

J'ai donc proposé une rencontre de discussion avec les deux directions. Nous avions peu de temps devant nous, alors j'ai décidé de plonger dans la présentation des processus en émergence, passant rapidement par-dessus les détails méthodologiques de l'analyse des données, jugeant que c'était moins pertinent pour mes partenaires non académiques. Je me suis contentée de rappeler l'objectif de l'analyse des données, qui était de créer une théorie.

Un des processus présentés rendait compte de différentes approches privilégiées par l'équipe de développement communautaire depuis l'entrée en poste de la direction actuelle, en comparaison avec les pratiques avant cette période. En réaction à la présentation de ce processus, la direction générale m'a dit que je devrais retirer tout ce qui concerne l'ancienne direction, que ce n'était plus « valide ». Un autre processus a suscité des réactions similaires. Ce processus s'appelait « prise en charge dévouée » et référait à la bienveillance des membres du personnel envers les locataires qui, dans certains contextes, pouvait résulter en une prise en charge nuisible au développement de la participation citoyenne. Pour illustrer ce processus, j'ai partagé une situation qui s'était déroulée dans le milieu², où un membre du personnel avait pris l'initiative de payer « de sa poche » une pelle de jardinage pour un locataire qui en avait fait la demande. Cette action, simple en apparence, a eu des conséquences importantes pour les autres locataires, qui ont perçu des iniquités, et pour la crédibilité des personnes intervenantes impliquées dans le projet de jardinage. Cette illustration était éclairante par rapport à la culture de bienveillance de l'OH. Or la réaction d'un des partenaires a été de m'inviter à la retirer des analyses, puisqu'elle n'était pas représentative de l'ensemble de l'organisation. J'ai alors tenté d'expliquer qu'en recherche qualitative,

les contre-exemples, voire les cas extrêmes, étaient riches et souhaités pour mieux comprendre les phénomènes.

La pression montait de plus en plus au fil de la présentation des processus en émergence, accentuée par le temps limité que nous avions pour dénouer et approfondir ces réactions. Les réactions étaient particulièrement vives pour un processus appelé « filtre positif³ », qui référerait au fait que les préoccupations, les échecs et les situations perçues comme négatives semblaient taboues dans l'organisation. Paradoxalement, il me semblait que leurs réactions (tout à fait légitimes) confirmaient ces observations. J'essayais de m'expliquer au mieux pour leur faire comprendre que les analyses seraient amenées à évoluer et que je ne remettais pas en doute leurs compétences. Je cherchais plutôt à les comprendre.

La tension vécue à ce moment m'interpelait aussi personnellement. En effet, je vivais cette expérience comme une remise en question de mes propres compétences. Mes partenaires m'ont exprimé des commentaires comme : « C'est ta perception ou un fait cité? »; « C'est ton filtre à toi »; « Quelles sont tes preuves? »; « Ça, c'est toi qui dis ça où les locataires? »; « C'est ta première recherche », qui suggéraient une telle remise en question. Ils me disaient quoi faire, quoi inclure dans la recherche, quoi retirer... Je me suis aussi mise à douter de mes compétences d'intervenante en psychologie organisationnelle, alors qu'il me semblait bien que je perdais le contrôle du processus de cette rencontre, prise dans une escalade d'argumentation.

Cet épisode difficile avec les partenaires s'est ensuivi de discussions émotives avec ma direction de thèse, qui m'a rappelé que j'étais en apprentissage. Elle m'a aussi fait comprendre qu'en me dictant comment analyser mes données, mes partenaires s'ingéraient dans mon champ de compétence⁴. Ces interventions de sa part ont eu un effet rassurant, mais ma motivation à la recherche, elle, était à son plus bas : je devais retrouver du sens à ce que j'étais en train de faire. C'est à ce moment qu'une opportunité s'est présentée à moi : le congrès étudiant de la Chaire de recherche UQÀM sur l'épistémologie et la méthodologie de la recherche partenariale. C'était l'occasion parfaite pour partager avec d'autres jeunes chercheurs et prendre de la distance par rapport à mon expérience. J'ai décidé d'y présenter des réflexions épistémologiques à partir des défis de collaboration vécus⁵.

Troisième acte : des défis de collaboration en vue d'un colloque professionnel

Mes analyses avaient cheminé depuis cette rencontre avec les partenaires de recherche, il y a plus d'un an, même s'il était clair que ma théorisation n'était pas encore « aboutie ». C'est à ce moment que j'ai été invitée à présenter ma recherche dans un colloque regroupant les intervenants communautaires en HLM. J'ai alors sollicité mes partenaires pour : 1) obtenir leur autorisation à présenter la recherche; 2) sonder leur intérêt pour une rencontre de préparation afin de s'entendre sur les contenus abordés; 3) réfléchir à la possibilité de présenter conjointement. Tous deux se sont montrés

enthousiastes à l'idée que je présente mes travaux, sans toutefois me revenir sur la possibilité d'une éventuelle rencontre.

Des délais nous ont finalement emmenés à nous rencontrer deux mois plus tard, à moins de deux semaines du colloque. Notre rencontre a permis de soulever certains questionnements des partenaires par rapport aux résultats, sans toutefois pouvoir identifier quels contenus, spécifiquement, les faisaient réagir et comment nommer les choses pour qu'ils soient plus confortables. Les partenaires m'invitaient surtout à parler des « grandes tendances de l'OH » et à éviter les exemples qui ne traduisaient pas la réalité actuelle. Le colloque arrivant à grands pas, nous n'avions pas la possibilité de nous rencontrer de nouveau, alors j'ai modifié la présentation initiale à partir de nos échanges et leur ai transmise par courriel. Nous étions la veille du colloque.

C'est alors que j'ai reçu un courriel de la direction du développement communautaire me disant que son équipe était déçue de plusieurs éléments. Je me souviens avoir éclaté en sanglots : c'était justement pourquoi j'avais insisté pour valider les contenus avec eux ! À quelques jours de la conférence, je ne me voyais pas annuler mon engagement. Que devais-je faire ? Y aller même si je n'avais pas la validation préalable des partenaires ? Ne présenter que les aspects positifs ? Me retirer ? Appel d'urgence avec ma direction de thèse, échanges de courriels avec un membre de mon comité... J'essayais d'y voir plus clair à travers la montagne d'émotions et le sentiment d'échec qui me traversait. Au même moment, je recevais un courriel m'apprenant que j'avais gagné un prix pour ma communication orale sur... les défis de collaboration. Quelle synchronicité ! Cette nouvelle m'a donné le courage dont j'avais besoin pour recommencer ma présentation de zéro. J'ai alors transmis un courriel à mes partenaires leur mentionnant 1) que j'entendais leur déception ; 2) que je reconnaissais leur investissement dans la démarche ; 3) que je révisais la présentation pour miser sur les mécanismes en émergence favorables à la participation citoyenne ; 4) que je souhaitais que nous nous rencontrions après le colloque pour revenir sur cette expérience.

Le lendemain, le jour du colloque, la tension entre l'équipe communautaire et moi était palpable. À mon grand soulagement, cette tension a baissé d'un cran après ma présentation. Je suis allée vérifier auprès de l'équipe de développement communautaire comment elles avaient reçu la présentation. Nous avons échangé brièvement et leur réaction était plutôt positive.

Quatrième acte : des mises au point déterminantes

À la suite du colloque, je sentais que je devais rencontrer mes partenaires pour faire une mise au point sur le projet, et surtout rétablir la relation de confiance. J'ai proposé trois rencontres : une avec la direction générale, une avec la direction du développement communautaire et une avec l'équipe de développement

communautaire. J'ai préparé chacune de ces rencontres en précisant mon intention. J'avais aussi réalisé que je n'avais jamais vraiment pris le temps d'expliquer en détail la méthode d'analyse choisie. J'ai donc profité de cette occasion pour expliquer l'analyse par théorisation ancrée dans des termes les plus vulgarisés possibles, en décrivant les étapes réalisées. Ces explications pourraient permettre de mieux comprendre la perspective dans laquelle les résultats s'inscrivaient, et ainsi atténuer les réactions. L'analyse par théorisation ancrée étant plutôt abstraite, j'ai décidé d'utiliser une image, que je paraphrase ainsi :

Souvent, les recherches sont descriptives : c'est une photo qu'on prend à un moment donné, fixe dans le temps. Ici, c'est plutôt comme une vidéo. La photo change vite, elle est en mouvement. Mon but est de créer une théorie qui représente ce mouvement dynamique, parce qu'elle peut être utile pour d'autres offices d'habitation et pour l'avancement des connaissances scientifiques. C'est donc normal que vous ne vous reconnaissiez pas dans les premières scènes de la vidéo, parce que vous avez évolué depuis le début de la collecte de données. Mais le début de la vidéo est tout de même utile pour comprendre toute l'histoire.

J'ai utilisé la même stratégie pour les deux rencontres avec mes partenaires de recherche. À partir de ce moment, c'est comme si un déclic s'était fait. J'ai ressenti une crédibilité nouvelle auprès d'eux et une plus grande confiance envers mes compétences en recherche.

Cinquième acte : une expérience positive de coconstruction pour diffuser les résultats

À la suite de ces rencontres de mise au point, j'ai poursuivi mes analyses. Puis est venu le temps de valider les résultats – pour lesquels la saturation théorique avait été atteinte, cette fois – et de les diffuser dans le milieu. Une des activités de diffusion a été réalisée auprès des membres du personnel de l'OH. Concrètement, avec les deux partenaires, nous avons planifié un atelier de mobilisation et de transfert des connaissances⁶. Une première rencontre avec mes deux partenaires de recherche a permis de préciser les intentions de l'activité, de nous entendre sur une durée et de « brasser » quelques idées. J'ai encouragé le milieu à accorder plus de temps à l'activité pour assurer une mise en action des membres du personnel. De leur côté, les partenaires ont souligné l'importance que cet atelier permette de renforcer les pratiques actuelles du personnel qui témoignent d'une collaboration entre les services.

Par la suite, la direction du développement communautaire et moi avons travaillé de façon plus étroite pour préparer l'atelier et défini précisément nos rôles pour la coanimation (p. ex., présentation des résultats de recherche par la chercheuse, sollicitation de l'expérience du personnel par la direction). Le jour de l'atelier, nous formions une équipe et notre coanimation était fluide, et ce, malgré quelques imprévus.

Cet atelier a renforcé la collaboration entre les membres du personnel des différents services, une retombée positive de la recherche.

Analyse de l'expérience à partir de deux cadres de référence

Ce récit met en lumière une tension vécue entre l'affirmation de l'expertise de la chercheuse et la visée émancipatoire de la recherche doctorale menée. Malgré quelques retombées positives dans le milieu (p. ex., renforcement des liens de collaboration), le caractère émancipatoire de la recherche, au sens du développement du pouvoir d'agir, m'apparaît somme toute limité⁷. Les échanges sur les catégories en émergence se voulaient un moyen pour favoriser cette émancipation, ou à tout le moins, une certaine transformation, m'appuyant sur le principe de « synchronie » qui caractérise les processus de production et d'application des connaissances dans la recherche partenariale (Klein, 2017). Je souhaitais susciter l'engagement des partenaires pour favoriser le réinvestissement des résultats de recherche dans le milieu (Gillet & Tremblay, 2017). Mes choix méthodologiques s'appuyaient aussi sur des valeurs personnelles d'utilité et de changement social (Mandel & Tetlock, 2016).

Deux cadres de référence m'ont permis de cheminer dans mes réflexions sur les défis vécus. Le premier est celui de l'épistémologie, à laquelle j'ai commencé à m'intéresser en enseignant la recherche qualitative. Le second s'appuie sur les travaux d'Yves St-Arnaud (2003) sur la coopération et l'autorégulation en contexte d'interaction professionnelle, travaux qui ont façonné ma formation en psychologie organisationnelle. En ce sens, ces cadres de référence sont teintés de ma sensibilité théorique et expérientielle (Glaser, 1978).

Un regard à partir de l'épistémologie : le défi de développer une vision commune

L'épistémologie a été pour moi un cadre de référence éclairant pour mieux comprendre les défis vécus en lien avec le partenariat de recherche. J'aborde les paradigmes épistémologiques comme des lunettes particulières qui témoignent d'une prise de position en regard de la science, de ses objectifs, des stratégies que le chercheur devrait privilégier et de ce qu'il considérera comme des savoirs « valides ». Adopter cette perspective m'a amenée à constater que mes partenaires et moi avions une conception différente de la recherche. Ma recherche s'appuyait sur un paradigme pragmatiste, tout en considérant le pluralisme et le relativisme des points de vue et des expériences (Poupart et al., 1997). Or, sans qu'ils le nomment explicitement ainsi, mes partenaires semblaient plutôt mettre de l'avant une conception postpositiviste. Opposé au relativisme, le postpositivisme s'appuie sur un raisonnement hypothético-déductif, le contrôle des observations, l'utilisation de stratégies pour éliminer les biais du chercheur, le principe d'universalité des savoirs et une visée de généralisation des résultats (Clark, 1998)⁸.

Des indices d'une conception postpositiviste chez les partenaires

Quelques illustrations issues du récit font écho aux principes de généralisation des résultats et d'universalité du savoir, postulant qu'il existe une certaine vérité valable pour tous à trouver par la science (Guba, 1990) : 1) l'invitation des partenaires à retirer les propos concernant les pratiques passées de l'équipe de développement communautaire parce qu'elles n'étaient plus « valide »; 2) l'invitation à retirer l'exemple du membre du personnel ayant acheté une pelle à jardinage pour un locataire parce qu'il n'est pas représentatif de l'ensemble de l'organisation; 3) l'invitation à miser sur les « grandes tendances de l'OH » dans la présentation du colloque. Alors que les contre-exemples et les cas extrêmes sont d'intérêt pour la recherche qualitative (Patton, 2002), ils sont généralement perçus comme des données aberrantes lorsqu'une posture postpositiviste est adoptée.

Le postpositivisme implique également la recherche et la production de savoirs « certains » selon une logique de la preuve. Bien qu'il soit admis que l'objectivité totale est impossible, cette recherche de certitude implique d'éliminer le plus possible toute subjectivité, en s'appuyant notamment sur des stratégies pour éliminer les biais du chercheur (Bronowski, 1990; Guba, 1990). Dans le récit présenté, les commentaires comme « quelles sont tes preuves? » et « ça, c'est toi qui dis ça où les locataires? » suggèrent une remise en question de la « certitude » des résultats et, par le fait même, de la crédibilité du processus de recherche. Or cette rencontre avec les partenaires ne visait pas à présenter des savoirs « certains », mais plutôt à échanger sur des pistes émergeant d'un processus « non abouti », en construction.

Une fois émise l'hypothèse d'une conception postpositiviste de la recherche chez les partenaires⁹, en quoi cela est-il utile dans la poursuite de la démarche? Dans ce cas-ci, ce constat m'a amenée à aborder de façon plus intentionnelle le paradigme mis de l'avant dans la recherche. Les rencontres de mise au point après l'expérience du colloque ont été l'occasion de prendre un pas de recul et d'exprimer en termes plus accessibles les objectifs de la théorisation ancrée, en misant notamment sur l'utilité de la théorie conceptualisée pour les autres OH. Cette notion d'« utilité » était non seulement parlante pour le milieu, mais également cohérente avec le paradigme pragmatiste mis de l'avant dans la recherche.

Par ailleurs, *a posteriori*, je crois qu'il aurait été possible d'aller plus loin dans les discussions sur les paradigmes de recherche, notamment en échangeant explicitement sur ce qui est considéré comme un savoir « valide », et ce, plus tôt dans la démarche. D'ailleurs, Bussières (2018) identifie l'entente épistémologique comme une des conditions clés pour la réussite d'une recherche partenariale. Une période de temps suffisamment longue demeure néanmoins nécessaire à l'« acculturation réciproque » des chercheurs et des acteurs d'un milieu (Lyet, 2017).

Les travaux de St-Arnaud : coopération et autorégulation en contexte de recherche

S'appuyant sur les travaux d'Argyris et Schön (1974), St-Arnaud (2003) a défini une approche de coopération en contexte d'interaction professionnelle qui offre des repères au développement d'un savoir-être et d'une posture de praticien réflexif. Ancrés dans la psychologie des relations humaines, ses travaux sont aussi à la base d'un modèle de consultation qui mise sur la responsabilisation des clients et la mise à profit de leurs ressources (Lescarbeau et al., 2003). Son approche s'inscrit dans une perspective praxéologique et constructiviste (Lhotellier & St-Arnaud, 1994; St-Arnaud et al., 2002). Bien que conceptualisée dans un autre contexte, cette approche apparaît adaptée à la recherche partenariale qui implique, elle aussi, des partenaires en interaction et la reconnaissance de savoirs diversifiés (Gillet & Tremblay, 2017; Roy & Prévost, 2013).

Dans le cadre de ma recherche doctorale, l'approche de St-Arnaud a représenté un appui à la planification de ma démarche et à l'adoption d'une posture réflexive à l'égard de mes interactions dans le milieu. Concrètement, deux outils ont été utilisés : le modèle de coopération et le test personnel d'efficacité. Chacun des outils est présenté et appliqué au contexte de l'expérience de recherche.

Le modèle de coopération

Pour St-Arnaud (2003), une relation n'est jamais coopérative dès le début du partenariat : elle émerge nécessairement d'une demande initiale basée sur les intérêts de l'un ou l'autre des partenaires. Cette relation initiale peut correspondre à une « structure de pression » ou une « structure de service ». Appliquée au contexte de recherche, une structure de pression correspondrait à une relation basée uniquement sur les intérêts et la vision du chercheur (sans contribution du partenaire), alors qu'une structure de service correspondrait à une relation basée uniquement sur les intérêts et la vision du partenaire (où le chercheur ne ferait qu'exécuter sa demande). Pour développer une relation coopérative, l'objectif de l'acteur qui accompagne – ici le chercheur – est de poser des actions pour que les partenaires en arrivent à cerner une cible commune vers laquelle ils mobiliseront leurs efforts de façon concertée.

Concrètement, une relation coopérative s'observe lorsque : 1) les partenaires se concertent dans la poursuite d'une cible commune; 2) les partenaires se reconnaissent mutuellement des compétences pour atteindre le but; 3) le pouvoir est partagé de manière à ce que les partenaires s'influencent mutuellement tout en respectant leurs champs de compétence respectifs. Lorsque ces conditions sont remplies, la relation coopérative permet une responsabilisation progressive qui s'apparente à l'*empowerment* en développant la capacité du milieu à exercer son pouvoir et à prendre des décisions éclairées (Ninacs, 2008).

L'émergence du partenariat de recherche. Le modèle de coopération permet d'abord de remettre en perspective la croyance selon laquelle une recherche partenariale doit toujours émerger du terrain (structure de service) et ne peut jamais

provenir de l'initiative des chercheurs (structure de pression). Cette conception de la recherche partenariale trouve écho dans les écrits sur l'*empowerment*, alors que certains auteurs soutiennent que les intervenants et les institutions ne peuvent pas soutenir le développement de l'autonomie des communautés sans faire obstacle à leur prise de pouvoir (Hennink et al., 2012; Luttrell & Quiroz, 2009). Or, selon le modèle de coopération, l'important serait surtout de mettre en œuvre des stratégies pour que les partenaires, peu importe la provenance de la demande initiale, en arrivent à cerner une cible commune vers laquelle ils mobiliseront leurs efforts en partageant le pouvoir (relation coopérative).

Les observations réalisées sur mon terrain de recherche vont dans le même sens. Le passage, chez les intervenants en HLM, d'une approche réactive (attendre l'initiative des locataires) à une approche proactive (mettre en œuvre les interventions lorsque le contexte l'exige) a permis d'une part de rejoindre davantage certains locataires pour qui formuler une demande était plus difficile et d'autre part d'observer des effets positifs sur la prise de pouvoir des milieux¹⁰. Ainsi, selon ces résultats et selon le modèle de coopération, l'*empowerment* reposerait davantage sur les actions posées pour cerner une cible réellement commune entre les partenaires et assurer un équilibre du pouvoir que sur la provenance de la proposition initiale de partenariat.

Champs de compétence et ingérence du chercheur. Dans le modèle de coopération, les champs de compétence des partenaires incluent à la fois le vécu, les compétences, les connaissances, les expériences et les ressources qu'ils ont à leur disposition pour contribuer à l'atteinte du but commun. Il s'agit en quelque sorte de leur expertise, pour autant qu'on définisse l'expertise largement (p. ex., un locataire expert du fait d'habiter en HLM). Une relation coopérative implique de respecter les champs de compétence exclusifs et partagés des partenaires, en évitant l'ingérence, c'est-à-dire en évitant de prendre des décisions unilatérales dans le champ de l'autre ou un champ partagé. L'ingérence s'observe « lorsqu'une personne présente comme définitive une opinion sur ce que quelqu'un d'autre devrait penser, ressentir, décider ou faire » (St-Arnaud, 2003, p. 165). La capacité à éviter le piège de l'ingérence repose sur l'habileté à cerner les champs de compétence de chacun. Une personne peut aussi être complice d'ingérence si elle accepte qu'un partenaire s'ingère dans son champ de compétence exclusif. St-Arnaud (2003) illustre le principe de non-ingérence par la maxime « prendre sa place, toute sa place et rien que sa place ».

Les concepts de champs de compétence et d'ingérence sont utiles pour porter un regard sur ma conception du rôle de l'expertise du chercheur dans la recherche partenariale. Pour ma thèse, j'avais choisi d'appuyer ma démarche sur la définition de la recherche collaborative proposée par Bonny (2017), un type de recherche partenariale où l'analyse des données demeure l'expertise du chercheur. Dans ce contexte, la méthode d'analyse des données – ici, l'analyse par théorisation ancrée, qui

implique une sensibilité théorique et un niveau de conceptualisation élevé (Glaser, 1978; Paillé & Mucchielli, 2016) – faisait partie de mon champ de compétence. J’ai toutefois mis du temps à mettre de l’avant cette expertise, de peur de « prendre trop de pouvoir ». Paradoxalement, en voulant éviter de « prendre trop de place » et en décidant pour mes partenaires qu’une explication détaillée de la méthode d’analyse des données mobilisée ne les intéresserait pas, je ne leur ai pas permis de se positionner à ce sujet... et me suis ingérée. De plus, si j’acceptais les demandes des partenaires par rapport aux analyses « sans rien dire » (p. ex., retirer les informations sur les pratiques passées), je devenais moi-même complice d’ingérence dans mon propre champ de compétence.

Le test personnel d’efficacité

Le test personnel d’efficacité est un outil d’autorégulation et de réflexion *dans* et *sur* l’action qui permet de juger de l’efficacité de ses actions professionnelles, non pas en fonction de critères externes, mais plutôt en évaluant l’écart entre son intention et l’effet réel observé chez son interlocuteur. Le test personnel d’efficacité décrit trois « boucles » d’autorégulation : une pour le moyen, une pour la visée et une pour le besoin.

La boucle d’autorégulation qui concerne le moyen vise à questionner si le moyen utilisé permet d’atteindre sa visée. Le moyen s’inscrit dans l’un des quatre canaux de communication décrits par St-Arnaud : 1) la facilitation, qui implique de poser des questions pour solliciter les ressources de l’autre, l’inviter à s’exprimer et recevoir une rétroaction; 2) l’information sur le contenu (p. ex., partage de faits, proposition); 3) la réception ou l’écoute; 4) l’entretien de la relation, qui consiste à porter un regard « méta » sur le processus et les interactions. L’alternance régulière entre ces quatre canaux permettrait d’éviter l’ingérence et les risques d’escalade. Par exemple, un chercheur devrait veiller à ce qu’un partage d’informations, tel que la proposition d’une démarche méthodologique, soit suivi de questions telles que : « Que pensez-vous de cette proposition? A-t-elle du sens dans votre contexte? Comment réagissez-vous? »

La plupart du temps, une autorégulation au niveau du moyen est suffisante pour obtenir les effets souhaités. Dans certains cas, cependant, si plusieurs moyens ont été tentés sans succès, cela peut signifier qu’il est nécessaire pour le chercheur d’ajuster sa visée. L’intention qu’il poursuit est-elle réaliste dans les présentes circonstances? Est-elle ajustée au contexte? Par exemple, la visée de mobiliser les partenaires à préparer conjointement la présentation au colloque s’est avérée irréaliste.

Enfin, la troisième boucle d’autorégulation se situe au niveau des besoins personnels du chercheur. S’il s’entête à poursuivre une visée irréaliste, cela peut signifier qu’un besoin personnel l’empêche d’être efficace (p. ex., besoin de compétence, d’utilité, de performance ou d’affiliation). Si ces besoins sont légitimes, il

peut arriver qu'il soit nécessaire d'y renoncer temporairement pour être en mesure de poser l'action la plus ajustée d'un point de vue professionnel.

Appliquer le test personnel d'efficacité. Concrètement, quelle forme le test personnel d'efficacité peut-il prendre en contexte de recherche partenariale? Cet outil peut autant être appliqué dans l'action, comme point de repère pour décoder des zones de vigilance au fil des interactions entre le chercheur et les partenaires, qu'à *posteriori* comme outil réflexif.

Le récit partagé fait état de moments où je n'obtenais pas l'effet souhaité auprès de mes partenaires. L'« escalade d'argumentation » vécue lors de la présentation d'analyses préliminaires témoigne de cette difficulté. Au regard du test personnel d'efficacité, cette escalade peut s'expliquer par le fait que je misais principalement sur le canal d'information, tentant de me « faire comprendre » par les partenaires. Un moment d'entretien pour faire le point sur ce qui était en train de se produire aurait pu être une stratégie envisagée : cet ajustement du moyen aurait peut-être fait une différence. Néanmoins, un ajustement de visée aurait probablement été nécessaire également. En effet, je souhaitais présenter l'ensemble des résultats préliminaires aux partenaires. Ce temps d'arrêt pour faire de l'« entretien » aurait impliqué de solliciter une seconde rencontre pour compléter la discussion des résultats. Porter un regard sur cette situation à partir du test personnel d'efficacité m'a d'ailleurs amenée à me questionner sur mon entêtement à *tout* présenter à ce moment, d'autant plus que le temps dont nous disposions était limité. Avec le recul, je constate que cette situation a interpellé un besoin personnel chez moi : mon besoin de compétence.

Par ailleurs, le récit présenté témoigne également d'exemples où les visées poursuivies ont été atteintes, et ce, dans le cadre d'une relation coopérative. Un premier exemple est la rencontre de mise au point avec les partenaires qui a permis de faire l'« entretien » de la relation. Ma principale visée était de rétablir la confiance avec les partenaires de recherche. Prendre un temps d'arrêt pour expliquer l'analyse par théorisation ancrée – et du même coup affirmer mon expertise de chercheuse – s'est avéré favorable à l'établissement de ma crédibilité, et ultimement, au lien de confiance avec les partenaires de recherche. Un deuxième exemple est l'atelier de transfert des connaissances préparé et coanimé avec la direction du développement communautaire. Ce travail concerté s'est appuyé sur le développement d'une vision commune des visées de l'atelier en amont, puis sur une définition claire des champs de compétence, qui ont facilité notre ajustement dans l'action le jour de l'atelier.

Conclusion

Cet article présente le récit d'une expérience de recherche partenariale semée d'embûches et de tentatives d'ajustements, tantôt inefficaces, tantôt porteuses. Sa présentation vise à ouvrir la « boîte noire » qu'évoquent Morrissette et al. (2016), en

toute vulnérabilité, puis à porter un regard critique et réflexif sur l'expérience à partir de deux cadres de référence : l'épistémologie et les travaux de St-Arnaud.

Les implications de cet article sont multiples. Premièrement, il décrit la tension entre l'affirmation d'une expertise comme chercheur et la visée émancipatoire de la recherche partenariale. Cette tension apparaît susceptible d'être vécue par d'autres chercheurs soucieux d'éviter de reproduire des rapports de pouvoir asymétriques (Dumais, 2011) en mettant de l'avant leur expertise, alors que l'expertise peut avoir tendance à disqualifier le savoir des « personnes ordinaires » (Sherlaw, 2013). Soulignant que la recherche demande une formation et une expertise, Dumais critique

l'effacement des apports de la théorie, de la rigueur des méthodes et de la spécificité même de la recherche sociale au nom d'une posture éthico-politique ayant pesé un peu trop lourd sur nos dispositifs au cours des dernières années (2017, p. 78).

Peut-on alors concevoir l'expertise non pas dans le cadre d'un rapport hiérarchique entre chercheurs et acteurs du terrain, mais plutôt dans un rapport de réciprocité, où les expertises de tous les acteurs impliqués sont valorisées et mises à profit? Par ailleurs, le récit présenté peut servir de cas pédagogique pour approfondir ces questions dans le contexte de l'enseignement de la recherche qualitative.

Deuxièmement, l'article met en lumière la complexité de développer une vision commune de la recherche avec les partenaires, lesquels peuvent s'appuyer sur des paradigmes épistémologiques différents. Ce constat invite les chercheurs à développer des stratégies pour aborder explicitement ces questions de fond avec les partenaires de recherche. L'utilisation de l'image apparaît comme une piste intéressante pour y parvenir.

Troisièmement, l'article expose le rôle des croyances du chercheur dans ses interactions professionnelles, dont des croyances à l'égard de l'expertise en recherche, de l'*empowerment* et de ce à quoi devrait ressembler la recherche partenariale. Il remet notamment en question l'idée selon laquelle toute recherche partenariale devrait nécessairement émerger du terrain, en insistant plutôt sur les stratégies à mettre en place pour que les partenaires cernent une cible commune vers laquelle ils mobiliseront leurs efforts de manière concertée.

Finalement, le modèle de coopération et le test personnel d'efficacité issus des travaux de St-Arnaud (2003) apparaissent comme des outils pertinents pour la formation des jeunes chercheurs appelés à interagir avec d'autres acteurs lors de leurs recherches, qu'il s'agisse de partenaires, de participants ou d'informateurs clés. Ils offrent des points de repère pour s'adapter aux conditions particulières d'une recherche, en tenant compte du fait que la recherche qualitative « ne relève pas d'une démarche balisée par des normes qu'il suffirait d'appliquer [et] se construit par tâtonnements successifs » (Morrisette et al., 2014, p. 2). Sans être des « recettes », ces

outils peuvent servir d'appui au chercheur afin qu'il en arrive à « prendre sa place, toute sa place, et rien que sa place ».

Notes

¹ Cet article permet d'aller plus loin que l'acte de colloque publié en 2019 en tenant compte de l'évolution du partenariat jusqu'à la toute fin de la recherche. L'autorisation à utiliser une partie des propos partagés dans cette communication a été obtenue auprès des éditeurs.

² Pour une description complète de ce cas critique, voir la thèse (Meilleur, 2021).

³ L'idée de base de ce processus se traduira plus tard dans la conceptualisation d'une culture organisationnelle axée sur la performance, où les préoccupations sont perçues comme des échecs.

⁴ Ce concept est proposé par St-Arnaud (2003). Nous y reviendrons plus loin dans l'analyse.

⁵ Voir Meilleur (2019).

⁶ Pour une description détaillée de la planification de l'atelier et du canevas d'animation, voir l'Appendice E de la thèse (Meilleur, 2021).

⁷ Ces limites s'expliquent aussi par le fait que les partenaires de recherche ne sont plus à l'emploi de l'organisation. Bien qu'il ne s'agisse pas du propos de cet article, ceci soulève l'enjeu de la pérennité des actions dans le cadre des recherches partenariales.

⁸ Pour une description plus complète de la conception du postpositivisme sur laquelle s'appuient ces réflexions, voir le troisième article de la thèse (Meilleur, 2021).

⁹ Pour plus de détails sur les liens entre les défis de collaboration et l'hypothèse d'une conception postpositiviste chez les partenaires, voir le troisième article de la thèse (Meilleur, 2021).

¹⁰ Pour de plus amples détails sur l'évolution des conceptions et des pratiques d'intervention de l'équipe de développement communautaire, voir le deuxième article de la thèse (Meilleur, 2021).

Références

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2013). L'*empowerment*, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, 173(3), 25.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques* (4^e éd.). Paris : Éditions La Découverte.
- Becker, H. S. (2014). Préface. Réflexions sur le travail de terrain et ses problèmes. *Recherches qualitatives*, 33(1), 1-8.

- Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives : éléments d'analyse et de typologie. Dans A. Gillet, & D.-G. Tremblay (Éds), *Les recherches partenariales et collaboratives* (pp. 25-44). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bronowski, J. (1990). *Science and human values*. Londres : Harper Perrenial.
- Bussières, D. (2018). La recherche partenariale : d'un espace de recherche à la coconstruction de connaissances (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec   Montréal, Montréal, QC.
- Cairncross, L., Clapham, D., & Goodlad, R. (1997). *Housing management, consumers, and citizens*. London : Routlege.
- Clark, A. M. (1998). The qualitative-quantitative debate: Moving from positivism and confrontation to post-positivism and reconciliation. *Journal of Advanced Nursing*, 27(6), 1242-1249.
- Demaz  re, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction : négociations, contre-interprétations, ajustement de sens. *Langage et société*, 123(1), 15-35.
- Demaz  re, D., Horn, F., & Zune, M. (2011). La socialisation dans les « communautés » de développement de logiciels libres. *Sociologie et sociétés*, 41(1), 217-238.
- Dumais, L. (2011). La recherche partenariale au Québec : tendances et tensions au sein de l'université. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3747>
- Dumais, L. (2017). Une analyse de l'évolution des pratiques de recherche partenariale au Québec. Dans A. Gillet, & D.— G. Tremblay ( ds), *Les recherches partenariales et collaboratives* (pp. 61-80). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fonds de recherche du Québec (FRQ). (2019). Engagement citoyen en recherche : cadre de référence des FRQ. Repéré à <https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/engagement-citoyen-en-recherche-cadrre-de-reference-des-frq.pdf>
- Gillet, A, & Tremblay, D.-G. ( ds). (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : The Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. Dans E. G. Guba ( d.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Hennink, M., Kiiti, N., Pillinger, M., & Jayakaran, R. (2012). Defining empowerment: Perspectives from international development organisations. *Development in Practice*, 22(2), 202-215.
- Klein, J.-L. (2017). Recherches partenariales, innovations sociales et co-construction des connaissances : une voie pour la transformation sociale? Dans A. Gillet, & D.— G. Tremblay (Éds), *Les recherches partenariales et collaboratives* (pp. 289-309). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lescarbeau, R., Payette, M., & Saint-Arnaud, Y. (2003). *Profession : consultant*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Lhotellier, A., & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109.
- Luttrell, C., & Quiroz, S. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. Londres : Overseas Development Institute. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/251811582_Understanding_and_Operationalising_Empowerment
- Lyet, P. (2017). Les recherches conjointes entre « chercheurs en continu » et « chercheurs en occasionnels ». Dans A. Gillet, & D.-G. Tremblay (Éds), *Les recherches partenariales et collaboratives* (pp. 257-272). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mandel, D. R., & Tetlock, P. E. (2016). Debunking the myth of value-neutral virginity: Toward truth in scientific advertising. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-5.
- McIlveen, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian journal of career development*, 17(2), 13-19.
- Meilleur, R. (2019). Défis de l'engagement des acteurs dans une recherche collaborative : réflexions épistémologiques issues d'une étude qualitative en milieu HLM Familles. *Actes du colloque étudiant 2018 sur la recherche partenariale*, 58-72. Repéré à https://chairerp.uqam.ca/fichier/document/Actes_du_colloque_2018_sur_la_recherche_partenariale.pdf
- Meilleur, R. (2021). La culture organisationnelle d'un office d'habitation et le développement de la participation citoyenne des locataires adultes en HLM Familles : une théorisation ancrée (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC. Repéré à <http://hdl.handle.net/11143/18532>
- Mercier, C., Bourque, D., & St-Germain, L. (2009). *Participation citoyenne et développement des communautés au Québec : enjeux, défis et conditions d'actualisation*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais, ARUC-ISDC.

- Morin, P., LeBlanc, J., & Vachon, J.-F. (2014). *Pratiques innovantes de gestion dans les offices d'habitation : de la poignée de porte à la poignée de main*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morrisette, J., Demazière, D., & Pepin, M. (Éds). (2014). Introduction. Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(1), 9-18.
- Morrisette, J., Forget, M.-H., & Giroux, L. (Éds). (2016). Introduction. L'apprentissage de l'analyse qualitative : trajectoires de jeunes chercheur(e)s. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, 19, 1-6.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, P., & Pires, A. P. (Éds). (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48-70.
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Acceptation interne (critère de). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd., pp. 1-2), Paris : Armand Colin.
- Sherlaw, W. (2013, Mai). *Richesse et enjeux méthodologiques, épistémologiques et politiques de la recherche participative avec les personnes en situation de handicap* [communication]. Journée d'études sur les méthodologies au prisme du handicap organisée par le Groupe de travail Handicap(s), École des hautes études en sciences sociales, Paris. Repéré à https://www.firah.org/upload/centre-ressources/outils/pepiniere/methodo/sherlaw_rechercheparticipative1.pdf
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

St-Arnaud, Y., Mandeville, L., & Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-47.

Roxane Meilleur est détentrice d'un doctorat en recherche et intervention en psychologie organisationnelle. Elle a enseigné plus d'une douzaine de charges de cours sur la recherche qualitative au baccalauréat et au doctorat en psychologie. Depuis 2015, elle a offert du soutien en recherche qualitative à des chercheurs et des équipes de recherche en psychologie, en droit, en politique appliquée, en travail social et en gestion. Elle occupe maintenant un emploi à l'École de gestion comme professionnelle de recherche pour l'Accélérateur entrepreneurial Desjardins (AED) de l'Université de Sherbrooke. Roxane s'intéresse particulièrement aux enjeux épistémologiques de la recherche et aux thèmes du changement culturel, de l'apprentissage et du partage de pouvoir.

Pour joindre l'auteure :
roxane.meilleur@usherbrooke.ca

Les « ethnographies suffisamment bonnes » revisitées : analyse ethnographique des organisations, approche participative et liens entre les mondes sociaux

Emanuel Guay, Doctorant

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Cet article offre une réflexion sur les « ethnographies suffisamment bonnes » ainsi que des propositions pour prolonger cette stratégie de recherche. Je présente les avantages propres aux recherches ethnographiques qui prennent les organisations comme unité d'analyse. J'expose ensuite les grands principes de l'approche participative. La pertinence de ces deux stratégies de recherche est illustrée à partir de mon projet doctoral, qui consiste en une ethnographie participative avec deux organisations dédiées à l'accès au logement pour les ménages à faible revenu de Parc-Extension, un quartier au centre-ouest de Montréal. Je conclus l'article en partageant des réflexions sur le rôle des ethnographes comme intermédiaires et comme créateurs et créatrices de liens entre différents mondes sociaux, et notamment entre le monde de la recherche universitaire, les différentes communautés qui prennent part à leurs études et les publics, tant universitaires que non universitaires, qui lisent et critiquent les publications basées sur ces études.

Mots clés

ETHNOGRAPHIE, ORGANISATIONS, RECHERCHES PARTICIPATIVES, MONDES SOCIAUX

Abstract

This article considers « good-enough ethnographies » along with proposals to extend this research strategy. I present the advantages inherent in ethnographic research projects that use organizations as a unit of analysis. I then outline the main principles of the participatory approach. I illustrate the pertinence of these two research strategies based on my doctoral project, which consists of a participatory ethnography with two organizations working for access to housing for low-income households in Parc-Extension, a neighbourhood in central-west Montréal. I conclude the article by sharing my considerations of the role of ethnographers

Note de l'auteur : L'auteur tient à remercier Amy Darwish, Celia Dehouche, Baptiste Godrie, Sophie Le-Phat Ho et Jennifer Tú-Anh Phan pour leurs réflexions précieuses sur des versions précédentes de cet article.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 200-220.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

as intermediaries and as creators of connections among different social worlds, in particular the world of university research, the different communities that participate in these studies and the audiences, academic or other, that read and criticize the publications based on these studies.

Keywords

ETHNOGRAPHY, ORGANIZATIONS, PARTICIPATORY RESEARCH, SOCIAL WORLDS

Introduction

Les recherches en sciences sociales qui visent à mieux comprendre des problèmes sociaux tels que la pauvreté, les inégalités et la discrimination proposent, de manière explicite ou implicite, des pistes de solution afin de s'attaquer à ces problèmes (Prasad, 2018). Ces recherches utilisent différentes stratégies pour atteindre ce double objectif de compréhension et d'intervention sociale : elles offrent des contre-discours qui contribuent à la déstigmatisation des personnes et des communautés marginalisées, elles dénoncent les formes de violence structurelle auxquelles ces personnes et ces communautés sont soumises et elles réclament des changements dans les politiques publiques, parmi bien d'autres exemples (Collins et al., 2017; Hansen et al., 2013). L'approche ethnographique présente plusieurs avantages pour les chercheurs et chercheuses qui souhaitent favoriser le changement social avec leurs travaux. Les ethnographies peuvent mettre en lumière la complexité et l'humanité de personnes et de communautés qui s'en voient trop souvent privées par les discours dominants dans nos sociétés (Stuart, 2020), en reconnaissant pleinement leur expertise et le caractère multidimensionnel de leurs vies, de leurs préoccupations et de leurs aspirations (Shah, 2017). De plus, la forme narrative, l'adoption d'un style d'écriture accessible et l'attention portée aux récits et aux parcours de vie peuvent augmenter la capacité des recherches ethnographiques à interpeller des publics non universitaires (Gans, 2010), ce qui favorise en retour la participation des ethnographes au débat public et un changement potentiel des mentalités sur différents enjeux sociaux (Fassin, 2013; Wacquant, 2002).

Mon article se concentre sur l'impact social des ethnographies menées avec des populations marginalisées en examinant une stratégie de recherche promue par les anthropologues Nancy Scheper-Hughes et Philippe Bourgois, soit les « ethnographies suffisamment bonnes » (*good-enough ethnographies*). L'expression est apparue pour la première fois dans un ouvrage de Scheper-Hughes, *Death without weeping: The violence of everyday life in Brazil* (1992), qui portait sur la pauvreté, la faim et la mortalité infantile au nord-est du Brésil dans les années 1980. Les formes de privation extrêmes auxquelles Scheper-Hughes a été confrontée durant son terrain l'ont menée à affirmer que les ethnographes ne devraient pas se fixer comme objectif principal de produire des études exemptes de biais, ce qui les condamne trop souvent à un refus d'assumer des positions éthiques et politiques dans leurs travaux, mais devraient plutôt utiliser ces mêmes études afin de dénoncer les conditions précaires et violentes dans

lesquelles les participants et participantes mènent leurs vies, ainsi que les forces sociales et les institutions qui contribuent à la reproduction de ces mêmes conditions (Scheper-Hughes, 1992). Le but n'est plus alors de proposer une ethnographie « parfaite » au regard de critères tels que l'objectivité ou la neutralité axiologique, mais plutôt une ethnographie suffisamment bonne pour contribuer à affronter les différents problèmes auxquels font face des personnes et des communautés qui sont laissées pour compte par les marchés, soumises à différentes formes de violence sexiste et raciste et réprimées par les États (Scheper-Hughes et al., 2021). Bourgois a ensuite utilisé l'expression à de nombreuses reprises, notamment dans ses recherches avec des usagers et usagères de drogues en situation d'itinérance à San Francisco (Bourgois & Schonberg, 2009; Schonberg & Bourgois, 2002), afin d'inviter les ethnographes à employer les outils de diffusion des savoirs auxquels ils et elles ont accès (lettres ouvertes, photos, conférences, expositions, etc.) pour mettre en lumière, dans une perspective critique, la souffrance imposée à des populations vulnérables, ainsi que les forces sociales qui participent à la reproduction de cette même souffrance (Bourgois, 2011). En définitive, l'approche « suffisamment bonne » vise à accroître l'impact social des ethnographies à partir de trois angles principaux, soit le travail de terrain, l'analyse des données et la diffusion des résultats de recherche. Mener une ethnographie suffisamment bonne suppose ainsi d'envisager le travail de terrain comme un croisement dynamique entre la collecte de données et un soutien direct aux participants et participantes, afin de les appuyer autant que possible, au cours des recherches, avec la résolution de différents problèmes auxquels ils et elles font face. Une analyse « suffisamment bonne » invite ensuite à mettre en lumière les formes de violence (structurelle, économique, symbolique, etc.) auxquelles les personnes et les communautés qui participent aux études sont soumises, afin de lutter contre une normalisation ou une banalisation de leur souffrance et des conditions dans lesquelles ils et elles mènent leurs vies. Cette approche implique finalement une utilisation des résultats de recherche axée sur la mobilisation auprès des autorités et la défense, dans l'espace public, de stratégies pour affronter les problèmes sociaux examinés dans les recherches ethnographiques (Bourgois, 1999; Scheper-Hughes, 1997; Scheper-Hughes & Bourgois, 2004).

La promotion par Scheper-Hughes et Bourgois des ethnographies suffisamment bonnes, par l'entremise desquelles les ethnographes agissent comme des témoins actifs et actives qui dénoncent et qui tentent, avec les divers moyens à leur disposition, de contrer les violences et les injustices observées sur le terrain plutôt que de simplement les analyser (Scheper-Hughes, 1995), peut être interprété entre autres comme une réaction à la crise qu'a traversée l'anthropologie au cours des années 1980, avec la remise en cause de l'« autorité ethnographique » et les critiques sévères portant sur le rôle des travaux anthropologiques dans la reproduction de l'ordre colonial et postcolonial, qui ont mené à une réflexion approfondie sur les buts et les usages de

l'approche ethnographique (Fassin, 2008). Les ethnographies suffisamment bonnes peuvent également être associées à la place croissante occupée par la souffrance sociale comme objet d'étude en anthropologie, et plus largement en sciences sociales, depuis les quatre dernières décennies (Kleinman et al., 1997; Ortner, 2016). Cet accent mis sur la souffrance sociale, qui peut être définie comme le croisement entre la souffrance individuelle, tant physique que psychologique, et des forces sociales plus larges (Rousseau, 2000), a toutefois été critiqué par un certain nombre d'analystes qui y décèlent un risque que les chercheurs et chercheuses réduisent les participants et participantes aux désavantages et aux difficultés avec lesquels ils et elles doivent conjuguer au quotidien (Robbins, 2013). Pour éviter un tel risque, les chercheurs et chercheuses devraient aussi prêter attention aux stratégies employées par les participants et participantes afin de mener des vies épanouies, malgré les différentes formes de privation et de marginalisation qui caractérisent leurs trajectoires personnelles et collectives (Anjaria & Anjaria, 2020; Biehl & Locke, 2010; Millar, 2018).

Je souhaite contribuer ici aux réflexions théoriques et méthodologiques sur les ethnographies suffisamment bonnes, tout en prenant en compte les critiques qui ont été adressées aux études portant sur la violence structurelle et la souffrance sociale. Je commence par présenter les avantages propres aux recherches ethnographiques qui prennent les organisations comme unité d'analyse. De telles recherches aident à mieux comprendre les stratégies que peuvent utiliser les personnes et les communautés marginalisées afin d'affronter les défis auxquels elles sont confrontées (Marwell & McQuarrie, 2013). J'expose ensuite les grands principes de l'approche participative, qui permet à certains participants et à certaines participantes de contribuer à la définition des questions de recherche, ainsi qu'à l'analyse des données ou à d'autres étapes importantes de la recherche, tout en comportant à la fois des visées de production de connaissances et de transformation sociale (Guay & Godrie, 2020). La pertinence de ces deux stratégies de recherche, l'une théorique (l'analyse ethnographique des organisations) et l'autre méthodologique (l'approche participative), est illustrée à partir de mon projet doctoral, qui consiste en une ethnographie participative avec deux organisations dédiées à l'accès au logement pour les ménages à faible revenu de Parc-Extension, un quartier au centre-ouest de Montréal. Je conclus l'article en offrant une réflexion sur le rôle des ethnographes comme intermédiaires et comme créateurs et créatrices de liens entre différents mondes sociaux, et notamment entre le monde de la recherche universitaire, les différentes communautés qui prennent part à ce type d'études et les publics, tant universitaires que non universitaires, qui lisent et critiquent les publications basées sur ces études.

L'analyse ethnographique des organisations

Les sociologues Colin Jerolmack et Shamus Khan ont identifié trois niveaux d'explication qui peuvent être utilisés dans une recherche ethnographique, soit le niveau microsociologique, le niveau mésosociologique et le niveau macrosociologique (Jerolmack & Khan, 2017). Les ethnographies se situant au niveau microsociologique se concentrent généralement sur les dynamiques interactionnelles entre les acteurs et actrices dans un environnement donné, tandis que celles qui se situent au niveau macrosociologique visent plutôt à mettre en lumière les liens entre les structures sociales et les trajectoires personnelles (Guay, 2020). Les ethnographies situées au niveau mésosociologique prêtent attention, pour leur part, au rôle joué par les organisations dans la création de significations partagées et la coordination des activités au sein d'un ou de plusieurs mondes sociaux (Fine & Hallett, 2014).

Si des chercheurs et chercheuses désirent examiner les manières dont les acteurs et actrices dans un environnement donné peuvent résoudre différents problèmes sociaux, il vaut la peine de choisir les organisations comme unités d'analyse, puisqu'elles jouent un rôle déterminant dans l'identification de ces problèmes, de leurs causes et des solutions envisageables (Andrews et al., 2010; Chen et al., 2013). L'étude d'organisations qui élaborent et mettent en œuvre des stratégies afin d'affronter les inégalités et la souffrance sociale peut contribuer tant à l'analyse de ces inégalités et de cette souffrance qu'à celle des formes d'action collective permettant de les atténuer et de les contrer (Ortner, 2016). Bien que Bourgois, Scheper-Hughes et Holmes – parmi d'autres chercheurs et chercheuses qui promeuvent les ethnographies suffisamment bonnes – aient pris part à des mobilisations dans le cadre de leurs recherches (Holmes, 2013; Messac et al., 2013; Scheper-Hughes, 2004), les stratégies d'organisation utilisées par les populations marginalisées afin d'affronter les différents problèmes auxquels elles font face méritent une attention plus soutenue dans les travaux qui s'inspirent de cette approche. De plus, une approche ethnographique présente des avantages particuliers pour étudier les organisations, puisqu'elle permet d'examiner leur fonctionnement quotidien, comment leurs membres structurent leurs activités autour de pratiques, de récits et de buts communs, ainsi que les manières dont ces mêmes membres conjuguent avec les défis, tant internes qu'externes, auxquels l'organisation fait face (Chen, 2018; Van Maanen, 1979). L'approche ethnographique constitue ainsi une stratégie de recherche particulièrement prometteuse pour examiner l'émergence, la reproduction et la transformation des cultures organisationnelles, des routines et des règles relatives aux interactions et à l'allocation des ressources dans une ou plusieurs organisations (Hirsch & Gellner, 2001). La présence soutenue des ethnographes dans une organisation, le développement de relations fortes avec les participantes et participants au sein de cette organisation et l'observation directe des pratiques dans une variété de contextes permettent de prendre part à plusieurs

situations « d'arrière-scène » (Collins, 2010, p. 8-9) et facilitent une analyse processuelle de phénomènes tels que la répartition et la contestation du pouvoir, la production de significations partagées et la définition des identités personnelles et collectives, ce qui encourage l'élaboration de portraits plus complexes et nuancés des organisations avec lesquelles les ethnographes collaborent lors de leurs recherches (Garsten & Nyqvist, 2013). Mener des enquêtes situées à un niveau d'explication mésosociologique, qui prennent les organisations comme unité d'analyse, constitue donc un premier axe à partir duquel prolonger les ethnographies suffisamment bonnes.

L'approche participative

Les recherches participatives suscitent un intérêt de plus en plus marqué en sciences sociales, et particulièrement dans le cadre d'études menées avec des populations marginalisées (Nichols, 2019). Une telle approche s'articule généralement autour de deux pôles, soit le « faire avec » et le « faire pour », qui ont une incidence tant sur le processus de recherche – ce dernier devant alors être mené en dialogue avec des participants et participantes, suivant différentes modalités de collaboration établies conjointement – que sur les finalités d'une étude, qui devraient intégrer des priorités établies par les participants et participantes plutôt que de se limiter à un objectif de création de connaissances ou d'approfondissement théorique (Larouche et al., 2020). L'approche participative suppose ainsi l'inclusion de personnes ne provenant pas du monde de la recherche universitaire dans le processus d'identification des priorités de recherche, dans la collecte et l'interprétation des données, ou encore dans la diffusion des résultats. Cette approche invite également les chercheurs et chercheuses à entretenir des relations plus étroites avec les participants et participantes, et à prendre pleinement en compte les préoccupations de ceux-ci et celles-ci par rapport à leur présence sur le terrain et aux retombées de leurs études, au-delà de la simple production de savoirs (Comfort et al., 2015). L'anthropologue Luke Eric Lassiter souligne ainsi, dans ses travaux sur l'ethnographie collaborative, qu'une telle approche consiste d'abord et avant tout en une « entreprise éthique et morale » (2005, p. 79), qui repose sur un processus de négociation continue avec les participants et participantes à propos des relations que les ethnographes entretiennent avec eux et elles, ainsi que sur les finalités et les usages de leurs recherches.

Bien que les chercheurs et chercheuses qui mènent des ethnographies suffisamment bonnes aient souvent critiqué la distance hiérarchique entre eux et elles, d'une part, et les personnes dont les vies sont analysées dans les études ethnographiques d'autre part (Scheper-Hughes, 1995), peu ont adopté jusqu'à présent une approche explicitement participative, qui mènerait par exemple les participants et participantes à jouer un rôle actif dans le déroulement de la recherche ou dans l'élaboration d'un projet issu de cette même recherche (voir cependant Bourgois, 2011). Une explication plausible pour ce phénomène est que les recherches

participatives requièrent généralement plus de temps et de ressources que les recherches conventionnelles, ce qui peut constituer un défi important dans un contexte marqué par un financement insuffisant ou instable pour les travaux qui, à l'instar des ethnographies suffisamment bonnes, se situent à la croisée de l'analyse critique et de l'intervention sociale (Braslow & Bourgois, 2019). Plusieurs raisons militent toutefois en faveur d'un plus grand nombre de recherches participatives parmi les études s'inspirant des ethnographies suffisamment bonnes. Une approche participative peut encourager le développement de liens de confiance plus forts avec les personnes et les organisations qui prennent part à une recherche, tout en permettant aux chercheurs et chercheuses de contribuer plus facilement au processus d'identification des pistes de solution qui peuvent être mises de l'avant par ces mêmes personnes et organisations afin d'affronter différents problèmes sociaux (Guay & Godrie, 2020). Ces liens de confiance plus forts peuvent également donner accès à des données qui seraient difficiles de collecter autrement, ce qui permet d'enrichir les analyses proposées dans le cadre de ces recherches (Shukla & Boeri, 2019). L'attention accrue aux préoccupations des participants et participantes réduit aussi le risque que ces derniers et dernières éprouvent une « fatigue liée à la recherche » (*research fatigue*) (Clark, 2008, p. 955-956) qui pourrait les mener à se désengager du projet, à défaut d'y voir un intérêt pour eux-mêmes et elles-mêmes ou pour les communautés et les organisations auxquelles ils et elles appartiennent (Clark, 2008). Une approche participative invite aussi les chercheurs et chercheuses à reconnaître les personnes avec lesquelles ils et elles interagissent comme des producteurs et productrices de connaissances à part entière, des théoriciens et théoriciennes qui offrent des grilles d'intelligibilité et des interprétations de leurs mondes sociaux qui doivent être prises en compte. Une telle perspective encourage notamment les chercheurs et chercheuses à dresser des portraits plus complexes des populations vulnérables ou marginalisées, qui ne les réduisent pas aux défis auxquels elles font face ou à leur souffrance (Damon et al., 2017). Les recherches ethnographiques qui adoptent une approche participative peuvent aussi contribuer à une démocratisation du processus de production et de diffusion des connaissances, en cherchant à accroître le nombre d'intervenantes et d'intervenants reconnus comme légitimes dans l'espace public et à réduire l'emprise qu'exercent les « hiérarchies de crédibilité » (Becker, 1967, p. 241) sur le partage de la parole dans nos sociétés. Opter pour une approche participative constitue donc un deuxième axe à partir duquel les ethnographes peuvent mener plus loin les ethnographies suffisamment bonnes dans leurs travaux.

Une ethnographie participative avec deux organisations basées à Parc-Extension

Les deux sections précédentes de l'article visaient à montrer qu'une analyse se concentrant sur les activités menées par des organisations et s'appuyant sur une

approche participative représente une avenue prometteuse pour prolonger les ethnographies suffisamment bonnes. Je peux maintenant illustrer cette thèse à partir de mon projet doctoral, qui consiste en une ethnographie participative avec deux organisations basées à Parc-Extension, un quartier montréalais identifié à de nombreuses reprises, tant par des organismes communautaires que par des chercheurs et chercheuses, comme étant en processus de gentrification (Brique par brique, 2019; Comité d'action de Parc-Extension, 2013; Guay & Megelas, 2021; Reiser & Jolivet, 2018). Parmi les facteurs qui contribuent à ce phénomène, nous pouvons mentionner la pression sur le marché locatif qui a accompagné l'ouverture du Campus MIL de l'Université de Montréal à l'automne 2019, ainsi que l'établissement de l'Institut québécois d'intelligence artificielle et d'un bureau de la compagnie Microsoft à proximité du quartier (Renzi et al., 2020). La gentrification de Parc-Extension se manifeste entre autres par une augmentation importante des loyers et des évictions au cours des dernières années, dans un contexte où les taux d'inoccupation dans le quartier ont atteint en 2020 leur niveau le plus bas depuis quinze ans, ce qui contraint les locataires évincés à se reloger dans des quartiers où ils et elles ne retrouvent pas aisément les services auxquels ils et elles avaient accès auparavant (Projet de cartographie anti-éviction de Parc-Extension, 2020). Plusieurs facteurs contribuent à la vulnérabilité des résidents et résidentes du quartier quant au risque d'éviction couramment associé au processus de gentrification. Parc-Extension est effectivement l'un des quartiers les plus défavorisés au Canada, avec 79,2 % de sa population qui vit dans des logements locatifs (la moyenne montréalaise étant de 60,7 %), 43,5 % de la population du quartier qui a un revenu inférieur au seuil de pauvreté (la moyenne montréalaise étant de 24,6 %), 34,7 % des personnes âgées de quinze ans et plus qui sont sans diplôme (la moyenne montréalaise étant de 18,9 %) et un taux de chômage qui avoisine les 15 %, la moyenne montréalaise étant de 7,3 % en 2016. Il importe aussi de souligner que 60,5 % des résidents et résidentes du quartier sont issus de l'immigration, ce qui peut s'accompagner de différents facteurs (barrières linguistiques, difficultés d'accès aux services publics et sociaux, crainte de faire valoir ses droits à cause d'un statut d'immigration précaire, etc.) qui contribuent au déséquilibre de pouvoir face aux propriétaires sur le marché locatif (Beck et al., 2019).

C'est dans ce contexte marqué par une précarisation des locataires de Parc-Extension, qui faisaient déjà face à de nombreux défis et obstacles structurels, et par plusieurs mobilisations pour dénoncer cette précarisation que j'ai fait connaissance avec deux organisations dédiées à l'accès au logement pour les ménages à faible revenu du quartier, soit Brique par brique et le Comité d'action de Parc-Extension (CAPE). Brique par brique a été créé en 2016 par des organisateurs et organisatrices communautaires et des professionnelles et professionnels racisés, afin de répondre aux besoins en logement social et abordable des locataires de Parc-Extension qui font face à la discrimination systémique sur le marché locatif. L'approche de Brique par brique

est basée sur trois axes d'intervention principaux, soit l'habitation communautaire, l'organisation communautaire et la recherche communautaire (Brique par brique, 2020). Le CAPE a été formé en 1986 afin de coordonner des projets liés à la salubrité publique et à l'aménagement, puis il s'est concentré à partir de 1991 sur l'amélioration des conditions de logement des résidents et résidentes les plus démunis du quartier, en leur offrant différents services et en luttant pour leur droit à un logement sain et abordable (Comité d'action de Parc-Extension, 2020). J'ai entrepris une collaboration avec Brique par brique et le CAPE, dans le cadre de mon projet doctoral, en mai 2019, avec l'intention que mon projet puisse contribuer à la résolution de différents problèmes auxquels les locataires de Parc-Extension font face, notamment avec la gentrification du quartier. Parmi les tâches que j'ai été appelé à compléter pour chacune des organisations, depuis le début de ma recherche, figurent la rédaction de mémoires et d'articles, la participation à la planification et à la tenue d'activités publiques telles que des assemblées, des fêtes de quartier et des groupes de discussion, le soutien aux locataires avec la rédaction de mises en demeure et une présence à leurs audiences au Tribunal administratif du logement, ainsi que la rédaction de procès-verbaux durant les rencontres et un engagement soutenu dans la mobilisation de terrain pour la défense des droits des locataires et le développement de logements sociaux. Les participantes et participants principaux à mon projet sont les personnes, salariées ou non, qui assument des tâches courantes dans chaque organisation. J'interagis aussi avec des locataires du quartier et des membres d'autres organisations qui collaborent avec le CAPE et Brique par brique (Afrique au féminin, Coopérative Un Monde Uni, Regroupement en aménagement de Parc-Extension, etc.). Mon projet a été évalué et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM (CERPÉ FSH), et les participantes et participants identifiés dans cet article ont donné leur accord écrit pour que leur nom et celui de l'organisation dans laquelle elles et ils s'impliquent soient mentionnés dans les publications liées à mon projet doctoral.

Mon projet visait initialement à analyser les conséquences de la gentrification sur les locataires les plus précaires du quartier, ainsi que sur les organisations qui leur offrent différents services. Ma collaboration avec Brique par brique et le CAPE m'a toutefois permis de constater qu'une telle proposition ne constituait pas une contribution particulièrement originale du point de vue des personnes et des organisations actives dans le quartier. La coordonnatrice du CAPE, Amy Darwish, a ainsi mentionné, durant une discussion qui s'est déroulée tandis que nous préparions des affiches et des bannières pour une manifestation contre les évictions, que les locataires évincés ou faisant face à un risque d'éviction ont d'abord besoin de soutien pour demeurer dans leur logement, ou pour accéder à un autre logement avec un loyer abordable dans le quartier, et que le fait d'analyser les conséquences des évictions sur leurs vies ne suffit pas pour s'assurer que mon projet ait des retombées concrètes à

l'extérieur du monde de la recherche universitaire. Elle l'a souligné elle-même avec une formule incisive :

Nous ne connaissons jamais une pénurie de chercheurs et de chercheuses qui veulent documenter la misère de personnes racisées et à faible revenu dans le quartier, mais nous aurons toujours besoin d'un coup de main pour mener à terme des initiatives qui visent à les soutenir.

La collaboration avec les deux organisations m'a ainsi mené à recentrer mon projet sur les stratégies et les plans d'action qui peuvent être développés par des groupes issus de la société civile, en partenariat avec les différents paliers de gouvernement et les institutions associées à l'économie sociale, afin de limiter les conséquences négatives associées à la gentrification de Parc-Extension et d'accroître l'offre de logements sociaux et abordables dans le quartier. Cette décision semblait d'autant plus justifiée par le fait que de nombreuses recherches ethnographiques ont déjà analysé le déroulement « naturel » du processus de gentrification, qui inclut le déplacement forcé de résidents et résidentes de longue date, des conflits entre ceux-ci et celles-ci et les nouveaux résidents et nouvelles résidentes à propos du bruit et de l'usage des espaces publics, ainsi que des changements dans l'offre de services privés, publics et communautaires (Hyra, 2008; Zukin, 2010). Il était alors préférable de concentrer mon attention sur les manières dont Brique par brique et le CAPE peuvent, avec leurs ressources et leurs mandats respectifs, contribuer à protéger l'accès au logement pour les ménages à faible revenu de Parc-Extension, dans un contexte où le quartier se gentrifie rapidement. En analysant les stratégies qui peuvent être utilisées par chaque organisation afin d'atteindre leurs buts, les questions qui sont pertinentes pour ma recherche ont de plus fortes probabilités de l'être également pour les deux organisations. De plus, ce nouvel objet de recherche encourage le partage de mes interprétations d'une manière qui s'intègre bien aux rencontres d'équipe, ce qui me permet de tenir les deux organisations informées des avancées de mon projet sur une base régulière sans les obliger à interrompre leurs activités ou leurs discussions. Le changement de mon objet de recherche et ma collaboration étroite avec les deux groupes m'ont aidé entre autres à identifier l'importance du travail relationnel, c'est-à-dire des pratiques qui permettent à une organisation d'entretenir des liens de confiance et de coopération avec ses membres et avec d'autres organisations appartenant aux mêmes champs d'activité, pour l'atteinte de leurs différents objectifs (Fligstein & McAdam, 2012; Zelizer, 2012). La documentation et l'étude des stratégies permettant d'entretenir et de renforcer les relations à l'intérieur du CAPE et de Brique par brique, et avec leurs organisations partenaires, figurent ainsi au cœur de mon travail de terrain et des analyses basées sur ce travail.

En m'inspirant des ethnographies suffisamment bonnes, j'ai aussi décidé d'offrir un soutien direct aux deux organisations dans leurs tâches quotidiennes (pour une

stratégie de recherche apparentée dans une autre étude sur le logement, voir Breault, 2014), puis de contribuer à leurs efforts pour mettre en lumière les facteurs qui contribuent à la gentrification du quartier, dénoncer publiquement les conséquences de cette gentrification et proposer des solutions, notamment en aidant à rédiger des mémoires adressés à l'Office de consultation publique de Montréal (Brique par brique, 2019; Comité d'action de Parc-Extension, 2019) et un rapport publié conjointement par le CAPE et le projet de cartographie anti-éviction de Parc-Extension à propos de l'impact du Campus MIL sur la gentrification du quartier (Projet de cartographie anti-éviction de Parc-Extension, 2020). Ma contribution aux tâches quotidiennes du CAPE et de Brique par brique correspond non seulement à un principe central des ethnographies suffisamment bonnes, mais aussi à une tendance plus large, dans les recherches ethnographiques menées avec des communautés marginalisées ou avec des groupes qui leur offrent du soutien, à identifier des stratégies afin de répondre à certains de leurs besoins immédiats (Desmond & Western, 2018). Cette contribution mérite toutefois d'être complémentée par un engagement durable avec les deux organisations, ce qui a été mis en évidence par une série d'échanges par courriel avec Sophie Le-Phat Ho, gestionnaire de projets à Brique par brique, au courant du mois de mars 2020. Sophie a effectivement souligné dans ces échanges que même en adoptant une approche participative, par l'entremise de laquelle je contribue activement à la planification et à la tenue des activités menées par les deux organisations plutôt que de simplement les observer, je demeure le principal bénéficiaire de mon projet doctoral et des publications qui y sont associées. Il importe alors d'identifier des stratégies qui permettent de mener des études ethnographiques non seulement comme des chercheurs et chercheuses, mais aussi comme des compagnons et compagnes de route, des « *companheiras* » (Scheper-Hughes, 1995, p. 419) qui soutiennent de manière durable les organisations et les communautés avec lesquelles ils et elles collaborent, en prenant des engagements qui dépassent les obligations et les contextes liés strictement à leurs projets de recherche. Ma collaboration avec les deux organisations m'a mené par exemple à contribuer aux activités de la Coopérative Un Monde Uni, qui vise à développer des logements sociaux et coopératifs à Parc-Extension, ainsi qu'au Réseau de recherche-action communautaire de Parc-Extension (CBAR), qui se propose de favoriser le développement de projets de recherche qui répondent aux besoins et aux préoccupations des intervenants et intervenantes communautaires à Parc-Extension, ainsi que des résidents et résidentes du quartier. Je maintiendrai aussi un dialogue régulier avec chacune des organisations à propos des manières d'appuyer leurs activités après que mon projet doctoral aura pris fin, pour m'assurer que mon soutien perdure au-delà de la temporalité propre à ce projet. En définitive, l'adoption d'une approche participative et une analyse centrée sur le travail mené par des organisations m'aident à mener une recherche qui, en s'inspirant des ethnographies suffisamment bonnes, vise à la fois une meilleure compréhension de différents problèmes sociaux et

une contribution à des formes d'action collective et d'intervention communautaire qui souhaitent affronter ces mêmes problèmes. Ma collaboration avec le CAPE et Brique par brique m'a permis de recentrer mon objet de recherche afin qu'il réponde mieux à leurs préoccupations et à leurs aspirations, tout en me menant à prioriser, lors de mon travail de terrain, un soutien direct pour des tâches quotidiennes et l'identification de stratégies pour entretenir une présence forte et durable dans chaque organisation, ainsi que dans l'environnement auquel elles appartiennent.

Conclusion

Mon article visait à mettre en lumière comment les recherches ethnographiques menées auprès de populations marginalisées, ainsi que celles qui sont menées en collaboration avec des organisations qui visent à répondre aux besoins de ces populations, peuvent à la fois examiner les formes prises par la souffrance sociale et aider à mieux faire comprendre comment les personnes et les communautés concernées peuvent s'organiser afin de changer les conditions dans lesquelles leurs vies se déroulent. J'ai ainsi présenté deux stratégies de recherche qui peuvent contribuer au prolongement des ethnographies suffisamment bonnes, soit l'analyse ethnographique des organisations, qui prête attention aux récits, aux pratiques, aux objectifs et aux défis qui structurent le quotidien d'une ou de plusieurs organisations, et l'approche participative, qui invite les chercheurs et chercheuses à s'assurer que leurs études prennent en compte les préoccupations des participants et participantes, leur permettent de contribuer à la détermination des priorités de recherche et au processus de recherche lui-même, tout en comportant à la fois des objectifs d'approfondissement des connaissances et de transformation sociale. J'ai ensuite illustré la pertinence de ces deux stratégies à partir de mon projet doctoral, en soulignant comment mon enquête de terrain a évolué à la lumière de mes échanges avec Brique par brique et le CAPE. Un changement dans mon objet de recherche et un recentrement de mon travail ethnographique vers un soutien direct pour les tâches quotidiennes des deux organisations et la coélaboration d'une stratégie d'engagement durable sont autant de décisions qui ont été influencées par l'approche participative et par l'analyse mésosociologique qui structurent mon projet doctoral, ainsi que par la sensibilité éthique et politique qui caractérise les ethnographies suffisamment bonnes (Scheper-Hughes et al., 2021).

Bien que les stratégies de recherche adoptées dans le cadre de mon projet doctoral comportent un certain nombre d'avantages, elles viennent également avec des limites qui méritent d'être examinées ici. Un défi majeur auquel je suis confronté, qui se manifeste régulièrement dans les études participatives (Godrie, 2015), est celui de l'inclusion des participants et participantes tout au long du processus de recherche, ainsi que la reconnaissance des asymétries entre les différentes personnes engagées dans ce processus. Comment assurer un droit de regard aux participants et aux participantes sur la recherche sans leur demander trop de temps, dans un contexte où je

ne dispose pas d'un financement qui me permettrait de les rémunérer (pour consulter un projet de recherche où des participantes et participants sont rémunérés afin de faciliter leur contribution à son déroulement, voir Malenfant, 2020)? Une intégration aussi organique que possible de mon processus de recherche aux activités quotidiennes du CAPE et de Brique par brique est la stratégie employée pour conjuguer avec ce défi, mais cette stratégie soulève elle-même un certain nombre d'enjeux, notamment en ce qui concerne le maintien de ma capacité d'analyse indépendante en tant que chercheur (Stuart, 2018), ainsi que la mise en lumière des tensions et des conflits auxquels les deux organisations font face (Guay & Godrie, 2020). Il est aussi important de reconnaître que les intérêts de chaque organisation et mes intérêts comme chercheur ne se recoupent pas forcément, et qu'une collaboration mutuellement bénéfique ne peut s'établir qu'en maintenant un dialogue transparent sur nos intérêts et nos attentes respectives.

Il vaut la peine, plus largement, de prendre pleinement en compte la complexité des relations qui nous unissent, en tant que chercheurs et chercheuses, aux participants et participantes – qui deviennent en quelque sorte des collègues et avec qui nous développons, dans plusieurs cas, des liens d'amitié et de confiance, parmi d'autres types de relation qui ne correspondent pas strictement à notre identité de chercheur ou chercheuse –, tout en apprenant à négocier les sentiments ambivalents qui accompagnent notre présence sur le terrain, le mélange d'enthousiasme, de curiosité et de méfiance qui caractérise souvent les rapports entre les ethnographes, d'une part, et les participants et participantes d'autre part (Hammoudi & Borneman, 2009). Une « éthique attentive » (*mindful ethics*) (González-López, 2011, p. 450), qui m'invite à prêter une attention continue aux relations qui me lient aux participants et participantes, tout en prenant pleinement en compte leurs priorités et leurs préoccupations, et le maintien d'un dialogue étroit avec chaque organisation ont constitué des avenues prometteuses pour conjuguer avec les défis qui caractérisent mon projet de recherche.

Je peux maintenant conclure en proposant des réflexions sur le rôle des ethnographes comme intermédiaires et comme créateurs et créatrices de liens entre différents mondes sociaux. Le théoricien des organisations et ethnographe John Van Maanen a indiqué, dans son ouvrage *Tales of the field: On writing ethnography*, que les recherches ethnographiques se situent à la croisée de deux mondes, soit un premier monde qui inclut les ethnographes et les personnes qui lisent des ethnographies, puis un deuxième monde qui regroupe les personnes dont les pratiques et les récits sont analysés dans le cadre d'une recherche ethnographique (Van Maanen, 2011). Les ethnographies suffisamment bonnes invitent à problématiser la relation entre ces deux mondes, en évitant notamment que les recherches se limitent à exposer la souffrance des populations les plus marginalisées dans des publications destinées à un lectorat de classe moyenne, sans offrir une réflexion critique sur les conditions sociales,

économiques et politiques qui permettent la reproduction de cette souffrance (Bourgois & Schonberg, 2009; Scheper-Hughes, 1995). Parmi les stratégies qui peuvent être employées pour conjuguer avec la « vacillation ethnographique » (Hage, 2009, p. 77) entre le monde de la recherche universitaire et les différents terrains dans lesquels les ethnographes sont engagés, nous pouvons mentionner l'adoption d'une posture réflexive et sensible aux rapports de pouvoir et aux contextes locaux (Shukla & Boeri, 2019), ainsi qu'une attention à la vie publique de ce type de recherches, c'est-à-dire à leur usage et leur diffusion une fois qu'elles sont publiées (Fassin, 2017).

Tout en assumant leur rôle d'intermédiaires et de créateurs et créatrices de liens entre différents mondes sociaux, les ethnographes doivent aussi reconnaître que les participants et participantes à leurs études jouent un tel rôle d'intermédiaire dans leurs vies respectives, et que les communautés et les mondes sociaux auxquels ils et elles se sentent redevables doivent également être pris en compte (Li, 2017). Tant les chercheurs et chercheuses que les participants et participantes peuvent ainsi être définis comme des traducteurs et traductrices entre différents mondes sociaux, qui rendent les demandes émanant d'un monde social intelligibles au sein d'un ou de plusieurs autres mondes sociaux (Gal, 2015; Li, 2019). Au cours de ma recherche doctorale, j'ai pu par exemple constater que les membres de Brique par brique et du CAPE définissent leurs priorités sur différents enjeux en collaboration avec des locataires de Parc-Extension et des organismes partenaires, puis portent ces revendications auprès de différentes instances, parmi lesquelles le conseil d'arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension, des bailleurs de fonds publics et privés et des groupes de ressources techniques, en adaptant les manières de présenter leurs revendications selon les attentes et les préoccupations propres à chacune de ces instances. La mise en lumière, dans nos recherches, de ces efforts de traduction entre différents mondes sociaux permet de reconnaître pleinement l'habileté sociale des participants et participantes, c'est-à-dire leur capacité à comprendre les besoins et les attentes des autres afin d'atteindre leurs objectifs organisationnels (Fligstein & McAdam, 2012). Des conversations avec Celia Dehouche, organisatrice communautaire au CAPE, m'ont également permis de reconnaître l'importance de traduire mes préoccupations théoriques, qui sont liées davantage à mon identité de chercheur, en enjeux concrets et directement liés aux réalités de terrain, afin d'encourager des échanges avec les participants et participantes qui répondent davantage à leurs propres préoccupations. Une telle approche permet de concevoir les recherches comme la mienne comme des coconstructions à la croisée de différents mondes sociaux, ou comme des projets d'entraide qui aspirent à codévelopper des connaissances et qui rejettent explicitement une attitude paternaliste de la part des chercheurs et chercheuses (Spade, 2020).

Il est profitable, enfin, que les chercheurs et chercheuses examinent les relations entre les différents mondes sociaux avec lesquels ils et elles interagissent dans le cadre de leurs travaux, qui incluent entre autres le monde de la recherche universitaire, les

participants et participantes à leurs études ainsi que les publics qui lisent et qui critiquent les publications basées sur ces mêmes études. Deux concepts peuvent les aider à mieux cerner ces relations, en l'occurrence les communautés d'interrogation et les communautés de pratique. Les communautés d'interrogation désignent des ensembles de propositions théoriques qui visent à rendre compte d'une ou de plusieurs dimensions de la vie sociale et qui sont approfondies ou critiquées par l'entremise d'un processus de dialogue et de débat entre des chercheurs et chercheuses s'intéressant aux mêmes objets de recherche (Tavory & Timmermans, 2014), tandis que les communautés de pratique renvoient plutôt à des groupes auto-organisés de personnes avec des préoccupations communes, dont les interactions sont orientées vers des buts pratiques et des défis rencontrés sur le terrain, et qui « permettent la circulation de l'information et d'outils d'intervention, favorisent le partage de connaissances ainsi que le développement des compétences dans le cadre d'échanges à partir des enjeux de pratique et des expériences vécues » (Lachapelle, 2017, p. 128). Entretenir un rapport réflexif avec les différentes communautés d'interrogation et de pratique qui participent directement ou indirectement à leurs recherches constitue une stratégie prometteuse pour les chercheurs et chercheuses qui intègrent, dans leurs travaux respectifs, à la fois des objectifs d'approfondissement et de diffusion des connaissances et des objectifs de transformation des conditions dans lesquelles les participants et participantes mènent leurs vies (Guay & Godrie, 2020). Cette avenue de réflexion et d'intervention mérite sans doute d'être prolongée dans des travaux qui, à l'instar des ethnographies suffisamment bonnes, visent tant à mieux comprendre les problèmes sociaux contemporains qu'à identifier des solutions et des stratégies afin de contribuer à leur résolution et à la réduction des différentes formes de souffrance que ces problèmes provoquent.

Références

- Andrews, K. T., Ganz, M., Baggetta, M., Han, H., & Lim, C. (2010). Leadership, membership, and voice: Civic associations that work. *American Journal of Sociology*, 115(4), 1191-1242.
- Anjaria, J. S., & Anjaria, U. (2020). Mazaa: Rethinking fun, pleasure and play in South Asia. *South Asia: Journal of South Asian Studies*, 43(2), 232-242.
- Beck, A., Guay, E., & Paulson, L. (2019). Les visages de l'inégalité dans Parc-Extension. *Relations*, (802), 34-35.
- Becker, H. S. (1967). Whose side are we on? *Social Problems*, 14(3), 239-247.
- Biehl, J., & Locke, P. (2010). Deleuze and the anthropology of becoming. *Current Anthropology*, 51(3), 317-351.

- Bourgois, P. (1999). Theory, method, and power in drug and HIV-prevention research: A participant-observer's critique. *Substance Use & Misuse*, 34(14), 2155-2172.
- Bourgois, P. (2011). Lumpen abuse: The human cost of righteous neoliberalism. *City & Society*, 23(1), 2-12.
- Bourgois, P., & Schonberg, J. (2009). *Righteous dopefiend*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Braslow, J. T., & Bourgois, P. (2019). Teaching social medicine as collaborative ethnographic research and advocacy on homelessness and serious mental illness. Dans H. Hansen, & J. M. Metzl (Éds), *Structural competency in mental health and medicine: A case-based approach to treating the social determinants of health* (pp. 75-85). Cham : Springer.
- Breault, G. (2014). Recherche et luttes sociales : retour sur une expérience empirique sur le terrain de la défense de droits des locataires. *Aporia*, 6(2), 19-26.
- Brique par brique. (2019). *L'abordabilité permanente du logement : une priorité à Parc-Extension et à Montréal*. Repéré à https://ocpm.qc.ca/sites/ocpm.qc.ca/files/pdf/P104/7-13_brique_par_brique.pdf
- Brique par brique. (2020). *Des maisons pour tous et toutes*. Repéré à <http://www.briqueparbrique.com/fr/notre-batiment>
- Chen, K. K. (2018). Capturing organizations as actors. Dans C. Jerolmack, & S. R. Khan (Éds), *Approaches to ethnography: Analysis and representation in participant observation* (pp. 31-59). New York, NY : Oxford University Press.
- Chen, K. K., Lune, H., & Queen, E. L. (2013). How values shape and are shaped by nonprofit and voluntary organizations: The current state of the field. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 42(5), 856-885.
- Clark, T. (2008). 'We're over-researched here!' Exploring accounts of research fatigue within qualitative research engagements. *Sociology*, 42(5), 953-970.
- Collins, C., Jensen, K., & Auyero, J. (2017). A proposal for public sociology as localized intervention and collective enterprise: The makings and impact of invisible in Austin. *Qualitative Sociology*, 40(2), 191-214.
- Collins, R. (2010). The contentious social interactionism of Charles Tilly. *Social Psychology Quarterly*, 73(1), 5-10.
- Comfort, M., Lopez, A. M., Powers, C., Kral, A. H., & Lorvick, J. (2015). How institutions deprive: Ethnography, social work, and interventionist ethics among the hypermarginalized. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 1(1), 100-119.

- Comité d'action de Parc-Extension. (2013). *Plan de développement urbain, économique et social (PDUES) Secteurs Beaumont et Parc et l'avenir des locataires à Parc-Extension*. Repéré à <https://ocpm.qc.ca/sites/ocpm.qc.ca/files/pdf/P69/7a16.pdf>
- Comité d'action de Parc-Extension. (2019). *Montréal : une « métropole mixte » qui laisse Parc-Extension de côté?* Repéré à https://ocpm.qc.ca/sites/ocpm.qc.ca/files/pdf/P104/7-14_cape.pdf
- Comité d'action de Parc-Extension. (2020). *Historique*. Repéré à http://comitedactionparcex.org/?page_id=16
- Damon, W., Callon, C., Wiebe, L., Small, W., Kerr, T., & McNeil, R. (2017). Community-based participatory research in a heavily researched inner city neighbourhood: Perspectives of people who use drugs on their experiences as peer researchers. *Social Science & Medicine*, 176, 85-92.
- Desmond, M., & Western, B. (2018). Poverty in America: New directions and debates. *Annual Review of Sociology*, 44, 305-318.
- Fassin, D. (2008). Introduction : l'inquiétude ethnographique. Dans D. Fassin, & A. Bensa (Éds), *Les politiques de l'enquête : épreuves ethnographiques* (pp. 7-15). Paris : Éditions La Découverte.
- Fassin, D. (2013). Why ethnography matters: On anthropology and its publics. *Cultural Anthropology*, 28(4), 621-646.
- Fassin, D. (2017). Epilogue: The public afterlife of ethnography. Dans D. Fassin (Éd.), *If truth be told: The politics of public ethnography* (pp. 311-343). Durham, NC : Duke University Press.
- Fine, G. A., & Hallett, T. (2014). Group cultures and the everyday life of organizations: Interaction orders and meso-analysis. *Organization Studies*, 35(12), 1773-1792.
- Fligstein, N., & McAdam, D. (2012). *A theory of fields*. New York, NY : Oxford University Press.
- Gal, S. (2015). Politics of translation. *Annual Review of Anthropology*, 44, 225-240.
- Gans, H. J. (2010). Public ethnography; ethnography as public sociology. *Qualitative Sociology*, 33(1), 97-104.
- Garsten, C., & Nyqvist, A. (2013). Momentum: Pushing ethnography ahead. Dans C. Garsten, & A. Nyqvist (Éds), *Organisational anthropology: Doing ethnography in and among complex organisations* (pp. 241-250). Londres : Pluto Press.
- Godrie, B. (2015). L'autre côté de la clôture. Quand le monde de la santé mentale et de la rue rencontre celui de la recherche. *Santé mentale au Québec*, 40(1), 67-80.

- González-López, G. (2011). Mindful ethics: Comments on informant-centered practices in sociological research. *Qualitative Sociology*, 34(3), 447-461.
- Guay, E. (2020). Compte rendu de [Approaches to ethnography: Analysis and representation in participant observation, Colin Jerolmack et Shamus Khan (Éds), New York, NY : Oxford University Press, 2018]. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 15(2), 189-193. <https://doi.org/10.7202/1071320ar>
- Guay, E., & Godrie, B. (2020). Démocratiser l'éthique de la recherche participative : production de connaissances, transformation sociale et communautés de pratique. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/15441>
- Guay, E., & Megelas, A. (2021). Le droit à la ville face à la gentrification des quartiers populaires montréalais. Une analyse des mobilisations à Parc-Extension et à Pointe-Saint-Charles. Dans J. Durand Folco (Éd.), *Montréal en chantier. Les défis d'une métropole pour le XXI^e siècle* (pp. 216-229). Montréal : Éditions Écosociété.
- Hage, G. (2009). Hating Israel in the field: On ethnography and political emotions. *Anthropological Theory*, 9(1), 59-79.
- Hammoudi, A., & Borneman, J. (2009). Afterthoughts: The experience and agony of fieldwork. Dans J. Borneman, & A. Hammoudi (Éds), *Being there: The fieldwork encounter and the making of truth* (pp. 259-272). Berkeley, CA : University of California Press.
- Hansen, H., Holmes, S., & Lindemann, D. (2013). Ethnography of health for social change: Impact on public perception and policy. *Social Science & Medicine*, 99, 116-118.
- Hirsch, E., & Gellner, D. N. (2001). Introduction: Ethnography of organizations and organizations of ethnography. Dans D. N. Gellner, & E. Hirsch (Éds), *Inside organizations: Anthropologists at work* (pp. 1-15). Londres : Routledge.
- Holmes, S. (2013). *Fresh fruit, broken bodies: Migrant farmworkers in the United States*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Hyra, D. S. (2008). *The new urban renewal: The economic transformation of Harlem and Bronzeville*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Jerolmack, C., & Khan, S. (2017). The analytic lenses of ethnography. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 3, 1-11.
- Kleinman, A., Das, V., & Lock, M. (Éds). (1997). *Social suffering*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Lachapelle, R. (2017). *Être passeur : la fonction de liaison en organisation communautaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Larouche, J. M., Genard, J. L., Roca i Escoda, M., & Diaz Venegas, P. A. (2020). Le contexte, les partenaires et le processus : les contraintes éthiques dans les recherches collaboratives. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/15268>
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Li, T. M. (2017). The practice of critique: A comment on Fassin. *Anthropological Theory*, 17(2), 262-264.
- Li, T. M. (2019). Politics, interrupted. *Anthropological Theory*, 19(1), 29-53.
- Malenfant, J. (2020). Fieldnotes and lived experiences of housing precarity: Co-creating transparent research practices for social change. Dans C. Burkholder, & J. A. Thompson (Éds), *Fieldnotes in qualitative education and social science research: Approaches, practices and ethical considerations* (pp. 251-263). New York, NY : Routledge.
- Marwell, N. P., & McQuarrie, M. (2013). People, place, and system: Organizations and the renewal of urban social theory. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 647(1), 126-143.
- Messac, L., Ciccarone, D., Draine, J., & Bourgois, P. (2013). The good-enough science-and-politics of anthropological collaboration with evidence-based clinical research: Four ethnographic case studies. *Social Science & Medicine*, 99, 176-186.
- Millar, K. M. (2018). *Reclaiming the discarded: Life and labor on Rio's garbage dump*. Durham, NC : Duke University Press.
- Nichols, N. (2019). *Youth, school, and community: Participatory institutional ethnographies*. Toronto : University of Toronto Press.
- Ortner, S. B. (2016). Dark anthropology and its others: Theory since the eighties. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 6(1), 47-73.
- Prasad, M. (2018). Problem-solving sociology. *Contemporary Sociology*, 47(4), 393-398.
- Projet de cartographie anti-évacuation de Parc-Extension. (2020). *MIL façons de se faire évincer : l'Université de Montréal et la gentrification à Parc-Extension | The University of Montreal and gentrification in Park Extension*. Repéré à <https://antievictionmontreal.org/wp-content/uploads/2020/06/MIL-façons-de-se-faire-évincer-LUniversité-de-Montréal-et-la-gentrification-à-Parc-Extension.pdf>
- Reiser, C., & Jolivet, V. (2018). *Les nouveaux espaces convoités de la métropole*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/537462/les-quartiers-pericentraux-nouveaux-espaces-convoites-de-la-metropole>

- Renzi, A., Vansintjan, A., Guay, E., Vukov T., & Kolinjivadi, V. (2020). *Universities can squeeze out low-income residents in cities like Montréal*. Repéré à <https://theconversation.com/universities-can-squeeze-out-low-income-residents-in-cities-like-montreal-131834>
- Robbins, J. (2013). Beyond the suffering subject: Toward an anthropology of the good. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 19(3), 447-462.
- Rousseau, C. (2000). Les réfugiés à notre porte : violence organisée et souffrance sociale. *Criminologie*, 33(1), 185-201.
- Scheper-Hughes, N. (1992). *Death without weeping: The violence of everyday life in Brazil*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Scheper-Hughes, N. (1995). The primacy of the ethical: Propositions for a militant anthropology. *Current Anthropology*, 36(3), 409-440.
- Scheper-Hughes, N. (1997). Demography without numbers. Dans D. I. Kertzer, & T. Fricke (Éds), *Anthropological eemography: Towards a new synthesis* (pp. 201-222). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Scheper-Hughes, N. (2004). Dangerous and endangered youth: Social structures and determinants of violence. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036(1), 13-46.
- Scheper-Hughes, N., & Bourgois, P. (2004). Introduction : Making sense of violence. Dans N. Scheper-Hughes, & P. Bourgois (Éds), *Violence in war and peace: An anthology* (pp. 1-31). Hoboken, NJ : Blackwell Publishing.
- Scheper-Hughes, N., Guay, E., & Dussault-Desrochers, L. (2021). Anthropologie médicale, stratégies d'analyse et postures éthiques face à la mort et la souffrance sociale. Entretien avec Nancy Scheper-Hughes (Université de Californie à Berkeley). *Anthropologie et sociétés*, 45(1-2), 315-326.
- Schonberg, J., & Bourgois, P. (2002). The politics of photographic aesthetics: Critically documenting the HIV epidemic among heroin injectors in Russia and the United States. *International Journal of Drug Policy*, 13(5), 387-392.
- Shah, A. (2017). Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 45-59.
- Shukla, R. K., & Boeri, M. (2019). Conclusion: Looking back, moving forward. Dans M. Boeri, & R. K. Shukla (Éds), *Inside ethnography: Researchers reflect on the challenges of reaching hidden populations* (pp. 249-264). Berkeley, CA : University of California Press.
- Spade, D. (2020). *Mutual aid: Building solidarity during this crisis (and the next)*. Londres : Verso.

- Stuart, F. (2018). Reflexivity: Introspection, positionality, and the self as research instrument – Toward a model of abductive reflexivity. Dans C. Jerolmack, & S. Khan (Éds.), *Approaches to ethnography: Analysis and representation in participant observation* (pp. 211-237). New York, NY : Oxford University Press.
- Stuart, F. (2020). *Ballad of the bullet: Gangs, drill music, and the power of online infamy*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (1979). The fact of fiction in organizational ethnography. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 539-550.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: On writing ethnography* (2^e éd.). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Wacquant, L. (2002). Scrutinizing the street: Poverty, morality, and the pitfalls of urban ethnography. *American Journal of Sociology*, 107(6), 1468-1532.
- Zelizer, V. A. (2012). How I became a relational economic sociologist and what does that mean? *Politics & Society*, 40(2), 145-174.
- Zukin, S. (2010). *Naked City: The death and life of authentic urban places*. New York, NY : Oxford University Press.

Emanuel Guay est étudiant au doctorat en sociologie à l'Université du Québec à Montréal, détenteur d'une maîtrise en sociologie de l'Université McGill, chercheur associé à Brique par brique et au Comité d'action de Parc-Extension (CAPE), ainsi que collaborateur régulier du réseau de recherche-action communautaire de Parc-Extension (CBAR). Ses champs d'intérêt de recherche portent sur le logement, la sociologie politique, l'ethnographie et le système de justice pénale.

Pour joindre l'auteur :
guay.emanuel@courrier.uqam.ca

***Enjeux et épreuves d'une recherche collaborative
à visée transformatrice et émancipatrice :
l'exemple d'une thèse « embarquée » en santé mentale***

Yamina Abidli, Doctorante

Université libre de Bruxelles, Belgique

Vincent Dubois, MD, Ph. D.

Université catholique de Louvain, Belgique

Céline Mahieu, Ph. D.

Université libre de Bruxelles, Belgique

Résumé

Cet article porte sur une expérience de recherche collaborative à visée transformatrice et émancipatrice. Il a pour objectif de mettre en évidence les enjeux et les épreuves d'un tel dispositif. Les enjeux épistémologiques sont présentés à partir de l'expérience singulière et concrète d'une recherche doctorale. Cette contribution aborde également le rôle des méthodes utilisées au cours de l'activité de recherche pour soutenir les transformations sociales, subjectives et scientifiques souhaitées. Elle explore la manière dont sont produites les connaissances dans une perspective de double vraisemblance, tant pour le milieu empirique que pour le monde académique. Enfin, le processus de recherche retenu est discuté d'une part comme une occasion d'émancipation aussi bien pour la doctorante que pour les acteurs du terrain d'étude et d'autre part comme un cadre pour expérimenter de nouveaux rapports sociaux.

Mots clés

RECHERCHE COLLABORATIVE, RAPPORT À LA PRODUCTION DE SAVOIRS, SAVOIRS CONTEXTUALISÉS, DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, ANALYSE COLLECTIVE, PRATICIEN-CHERCHEUR

Abstract

This article deals with a collaborative research experience aimed at transformation and emancipation. The objective was to highlight the issues and trials related to this sort of approach. Epistemological issues are presented based on the singular practical experience of a

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 221-243.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

doctoral research project. This contribution also examines the role of the methods used during the research activity to support the desired social, subjective and scientific transformations. It explores how knowledge is produced in a dual likelihood situation, both for the empirical milieu and for the academic world. Finally, the research process chosen is discussed both as an opportunity for emancipation (as much for the doctoral candidate as for the players in the field of study), and as a framework for experiencing new social relationships.

Keywords

COLLABORATIVE RESEARCH, RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE PRODUCTION, CONTEXTUALIZED KNOWLEDGE, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, COLLECTIVE ANALYSIS, PRACTITIONER-RESEARCHER

Introduction

La mise en œuvre d'une démarche de recherche collaborative pose un ensemble de questions, de difficultés et d'enjeux. De nombreux auteurs se penchent régulièrement sur les conditions de réalisation de ce type de recherches pour amener les éclairages nécessaires à leur mise en œuvre, notamment d'un point de vue épistémologique (Morrissette et al., 2017; Proulx, 2013; Vidal & Morrissette, 2014; etc.) et méthodologique (Bednarz et al., 2012; Jacob & Charron, 2018; Leclerc et al., 2010; etc.). Cet article souhaite participer à ces débats en illustrant en profondeur l'étape d'échafaudage de ce type de processus de recherche et ce qui les rend possibles. Garder le cap de l'ambition transformatrice de l'étude sans en perdre la visée heuristique est l'un des enjeux essentiels dans ce cadre.

Cette contribution prend appui sur un projet de recherche doctoral portant sur la perception qu'ont les praticiens (psychiatres, psychologues, infirmiers, éducateurs, aides-soignants, assistants sociaux) de la participation aux soins de la patientèle en hôpital psychiatrique. Elle est le fruit de processus réflexifs menés à trois, à partir des positionnements de la doctorante (qui s'exprime dans le reste de l'article au « je »), du psychiatre directeur médical de la structure étudiée et de la directrice de thèse, sociologue et professeure en santé publique. Ces derniers agissaient, respectivement, comme représentant institutionnel et référent académique de la recherche collaborative.

La santé mentale est un terrain de recherche que j'ai choisi comme cas de mise à l'épreuve du concept de participation dans la relation de soin. Les visées et les perceptions relatives à l'autonomie y sont parfois paradoxales. Il s'agit en effet pour les praticiens de permettre la mise en place d'un statut actif, autonome et responsable du patient alors même que les personnes qui souffrent de troubles psychiques sont bien souvent considérées d'après leur difficulté à défendre leurs intérêts et à décider pour elles-mêmes (Béliard et al., 2015). La démarche de recherche est menée dans une posture de praticienne-chercheuse « embarquée » sur le terrain de la santé mentale. La thèse est caractérisée d'« embarquée » par référence à la stratégie particulière décrite par Bourrier (2010) « pour aborder des lieux controversés, confinés, secrets » (p. 31).

L'auteur se positionne en faveur d'une sociologie embarquée, par allusion aux techniques d'infiltration journalistiques développées pour accéder aux univers à haut risque. La santé mentale m'a renvoyé à une logique similaire de faire entrer le regard non « invité » dans les pratiques cliniques. À travers le choix de qualifier la thèse d'embarquée, j'use par là de la métaphore pour mettre l'accent sur le processus mis en place pour entrer sur un terrain difficile d'accès aux équipes de recherche. J'ai ainsi fait le pari de nouer une collaboration de recherche en entrant sur le terrain par la porte du praticien pour ensuite construire de « l'intérieur » une posture de praticienne-chercheuse.

Les éléments exposés dans les sections suivantes s'articulent autour de mon expérience vécue de doctorante. Ils documentent les enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'étude pour permettre la production de savoirs scientifiques, et utiles à l'action. Au départ des épreuves que j'ai rencontrées et surmontées dans la mise en place de l'enquête, j'aborde ensuite la manière dont le dispositif vise à transformer les pratiques, mais aussi à contribuer à l'émancipation des partenaires de la recherche. Enfin, je discute des effets catalyseurs de l'approche relationnelle pour ancrer une dimension pédagogique au dispositif et en permettre la finalité heuristique.

Contours et détours d'une recherche collaborative sur la participation des patients en santé mentale

La participation du patient, dans le champ de la santé, fait l'objet d'une attention croissante. L'approche des soins « centrée sur le patient » est ainsi devenue le modèle de soins le plus répandu actuellement dans les milieux de soins en Occident (Pomey, Ghadiri et al., 2015). Cette approche suppose que les professionnels intègrent les besoins, les préférences et les valeurs des patients dans la construction du projet thérapeutique (Bousquet & Ghadi, 2017). Pour les praticiens, cette idée implique de remettre en question le modèle biomédical classique qui repose sur une approche davantage « paternaliste » de la médecine pour développer des soins plus collaboratifs et plus inclusifs vis-à-vis du patient (Castro et al., 2016; Pomey, Ghadiri et al., 2015; Richards et al., 2013). Cependant, les dispositifs qui visent à instaurer une relation plus égalitaire, mais aussi plus respectueuse entre patients et soignants font l'objet de déséquilibres manifestes persistants dans de nombreux contextes et situations (Bureau-Point & Hermann-Mesfen, 2014).

Outre-Atlantique, la participation du patient aux soins a pris une forme spécifique où l'expertise de la patientèle est valorisée et mise à contribution pour coconstruire un projet de soins. Aux États-Unis, cette valorisation s'est institutionnalisée sous le profil de *patient advisor*. Le « patient conseiller » [traduction libre] est recruté pour son expérience de la maladie en tant que volontaire afin de s'investir avec les soignants dans des missions ponctuelles (Bousquet & Ghadi, 2017). Au Canada, c'est aussi à travers la valorisation de l'expertise du patient que

s'opérationnalisent la participation du patient et les tentatives de rééquilibrage de la relation de soin (Bousquet & Ghadi, 2017). La notion de patient partenaire avancée par l'Université de Montréal s'appuie ainsi sur la reconnaissance du savoir expérientiel du patient appelé à devenir complémentaire et interdépendant des savoirs scientifiques des professionnels de santé (Pomey, Flora et al., 2015).

Si le modèle de Montréal est l'un des exemples les plus cités dans la littérature francophone, les approches qui intègrent le savoir expérientiel du patient restent marginales en Europe. Différentes formes de participation se développent certes dans l'accompagnement du patient, mais elles maintiennent encore largement les patients dans un cadre préétabli et dans un rôle attendu par les institutions de soins (Alary, 2016). En effet, il existe peu de repères qui permettent d'accompagner les praticiens dans leurs démarches d'inclusion participative du patient qui leur évitent de pérenniser les anciens rôles malgré une terminologie renouvelée (Troisoeufs, 2009). L'expérimentation du modèle de Montréal ouvre des pistes de réflexion pour repenser une approche patient partenaire de soins à travers la reconnaissance de savoirs pluriépistémologiques. Cependant, un partenariat ne se fait pas à sens unique. Dans un système de santé essentiellement maîtrisé par les professionnels, le point de vue de ceux-ci reste fondamental pour explorer les freins et les leviers de la participation du patient aux soins. À cet égard, Flora et al. (2015) soulignent l'importance de la volonté de chacun (patients, aidants proches, gestionnaires et praticiens) à s'impliquer dans une démarche de partenariat de soins pour la pérenniser.

Le terrain de la santé mentale m'est apparu fécond pour mener cette étude où le risque existe pour les personnes malades de « voir disqualifiée leur capacité à décider pour elles-mêmes » (Moreau & Laval, 2015, p. 233). L'expérimentation du modèle de Montréal en santé mentale attire ainsi l'attention sur les enjeux spécifiques (dynamique relationnelle et collaborative) que le partenariat avec le patient sous-tend dans ce contexte (Flora et al., 2015).

Afin de développer la problématique, j'ai commencé par identifier des ambiguïtés, des contradictions et des obstacles à la participation du patient pour essayer de mieux comprendre ce qui amène les professionnels à en proposer des déclinaisons différentes suivant les contextes (Abidli & al., 2021). Ce constat m'a conduite à formuler la question de recherche suivante : quel est le point de vue des praticiens en santé mentale sur la participation des patients à leur projet thérapeutique et les principaux obstacles ou freins à cette participation?

Dispositif méthodologique

Pour répondre à cette question, je me suis inspirée du modèle de recherche-formation de Desgagné (1997) pour construire un dispositif d'enquête. J'ai mobilisé des méthodes qualitatives, car l'objectif est d'arriver à une meilleure compréhension des démarches de participation impulsées par les praticiens et d'analyser au cœur même

des pratiques les freins et les moteurs qu'ils identifient pour mener cette participation dans la relation de soin. Le travail collaboratif mis en place sur le terrain d'étude repose principalement sur la réflexivité des praticiens. Afin d'opérationnaliser ce travail collaboratif, qui suppose une coproduction des données et des analyses, j'ai mobilisé la méthode d'analyse en groupe de Van Campenhoudt et al. (2005). L'observation participante (qui réside dans la diversité des fonctions de coordinatrice qualité et formation que j'occupe au sein de la structure) et l'analyse d'une variété de documents accessibles dans ce rôle de praticienne (protocoles et procédures de soins, comptes-rendus de réunions d'équipe, de réunions de direction, rapports de la médiation des plaintes, etc.) viennent compléter le dispositif.

Population à l'étude

Un réseau de soins psychiatriques situé à Bruxelles sert de support à cette enquête collaborative. L'enquête se concentre sur quatre services de soins recrutés sur les trois sites qui composent ce réseau hospitalier. Plusieurs unités d'analyse ont ainsi pu être explorées dans un seul cas, ce que Yin (2003) nomme étude de cas enchâssé (*embedded case study*). J'ai sélectionné les unités d'analyse sur la base d'un échantillonnage théorique suivant une stratégie de recrutement raisonnée où j'ai inclus progressivement les services de soins susceptibles d'apporter le plus d'informations sur le thème de la participation du patient aux soins. Ce recrutement a été facilité par ma position « de l'intérieur » où je me suis adressée aux unités de soins pour qui la question de recherche est porteuse de sens en tenant compte de leur volonté à s'impliquer dans le processus. J'ai alors pu former un échantillon diversifié (voir Tableau 1). Chaque service qui compose le terrain d'étude est habilité à prendre en charge toute problématique relevant de la psychiatrie générale tout en étant spécialisé dans une clinique spécifique. La taille de l'échantillon a été déterminée par saturation des données, quand l'analyse de nouveau matériau a atteint un point de redondance et n'apportait plus de nouveauté. Compte tenu de la nécessité d'assurer la continuité des soins pendant les réunions d'analyse, les personnes participantes n'ont pas été spécifiquement sélectionnées. J'ai cependant fourni la consigne d'inclure au minimum un représentant de chaque métier de l'équipe pluridisciplinaire dans chaque sous-unité d'analyse (voir Tableau 1). Il n'y a pas d'éducateur attaché à cette équipe de soins ainsi que dans le site INNO C. Cependant, ce dernier site a fait le choix de faire appel à un éducateur du centre d'activité thérapeutique de l'hôpital où les patients sont envoyés pour des activités en dehors de l'unité. Ceci est effectivement témoin de la notion d'équipe pour les unités et est exploité dans l'article suivant que je prépare pour rendre compte des résultats de cette étude. Afin de garantir la stabilité des groupes tout au long du dispositif, les personnes participantes se sont vu offrir l'occasion de se retirer du processus avant le démarrage des analyses en groupe. Une seule infirmière sur le site INNO C a choisi de quitter la démarche en cours. L'échantillonnage s'est ainsi

Tableau 1

Présentation de l'échantillon

MÉTIER	INNO A (site 1)	INNO B (site 2)	INNO C (site 2)	INNO D (site 3)
	<i>Adolescents et soins sous contraintes</i>	<i>Clinique des jeunes adultes</i>	<i>Troubles psychotiques Assuétudes après cure</i>	<i>Assuétudes (cure)</i>
Aide-soignant(e)	1	1	1	1
Personnel éducateur	1	1	1	0
Infirmier(-ière)	2	3	5	4
Psychiatre	1	2	2	1
Psychologue	1	2	2	2
Travailleur(-se) social(e)	1	1	1	1

opéré sur une base volontaire, car c'est le point de vue des partenaires de la recherche au regard de l'objet étudié qui est valorisé (Savoie-Zajc, 2006).

Les patients n'ont pas été inclus dans la démarche à ce stade de la réflexion, car l'expérience du terrain a mis en évidence qu'intégrer la communauté des professionnels de la santé pour étudier les pratiques ne va pas de soi ni pour les patients ni pour la chercheuse. En effet, lors des premiers contacts avec le milieu empirique, j'ai été stigmatisée comme une intruse au groupe. Cette expérience m'a permis de prendre rapidement la mesure d'une culture professionnelle où les pratiques de soins restent l'affaire des spécialistes. Cette difficulté à accéder au terrain m'a incitée à laisser momentanément le patient en coulisse pour faciliter l'adhésion des praticiens à participer à l'analyse.

Cette opération d'entrée sur le terrain de recherche, condition même de possibilité de l'enquête, va à présent être explorée. Je me réfère pour ce faire à ce que Pourtois et al. (2001) nomment les « points charnières » de l'étude. Ces auteurs invitent en effet à retracer l'historique de la recherche pour dégager la « validité de reliance » de la démarche. Il s'agit de vérifier à chaque point clé du questionnement la cohérence des étapes les unes par rapport aux autres.

Points charnières de la recherche à visée transformatrice dans le contexte de la santé mentale

Retracer l'histoire de la recherche m'a permis d'identifier trois points charnières qui ont orienté la tournure du dispositif et ont pas à pas posé les jalons d'une démarche transformatrice et émancipatrice. Premièrement, j'ai expliqué la perspective constructiviste et la coconstruction de l'analyse à laquelle je me suis attachée. Deuxièmement, j'ai décrit la posture dite « embarquée » que j'ai adoptée pour produire de la connaissance au croisement des savoirs pratiques et scientifiques. Troisièmement, j'ai présenté les outils méthodologiques que j'ai mobilisés pour être en cohérence avec cette perspective constructiviste et cette posture embarquée.

Constructivisme et recherche collaborative

La psychiatrie est un champ de savoir, d'investigation et d'intervention particulièrement complexe qui fait appel à des disciplines variées où les pratiques cliniques sont elles-mêmes profondément ancrées dans l'interdisciplinarité. Ces pratiques mettent en tension la visée rationaliste de la médecine par les preuves et la subjectivité du symptôme (vécu individuel et singulier), pour les patients, les familles, mais aussi pour les praticiens. La relation de soin dans ce contexte est, *de facto*, fondée sur l'intersubjectivité, coconstruite dans la singularité d'une rencontre entre praticiens et patients. Par ailleurs, le dispositif que je souhaite mettre en place vise à mieux comprendre les pratiques de l'accompagnement autour de la question de la participation du patient aux soins. Elle suppose que des professionnels s'engagent, avec moi, à explorer cette question qui concerne directement leurs pratiques. La recherche devait dès lors intégrer ces caractéristiques.

J'ai ainsi inscrit ma démarche collaborative dans le courant constructiviste. En m'appuyant sur Le Moigne (2007), j'ai alors mobilisé une notion relative de vérité ou de réel comme celui que le sujet expérimente. En m'intéressant à la façon dont les soignants relatent et comprennent ce qu'ils vivent, j'ai donc abandonné l'idée de découvrir une « vérité » sur la participation des patients. Je vise à mettre en lumière l'expérience singulière que ces praticiens ont de la participation et la manière dont ils la partagent pour articuler une vision socialement construite et opérante de la place donnée au patient dans le dispositif de soins. Pour ce faire, j'ai considéré que le praticien joue un rôle fondamental dans l'élaboration de la connaissance. Son vécu, son expérience, son intentionnalité ainsi que ses finalités doivent être pris en compte, explicités et exploités. En positionnant les praticiens comme des acteurs incontournables de la production de connaissance qui a trait à leur pratique (Desgagné, 1997), le dispositif a également une visée émancipatrice. En effet, la complémentarité des savoirs postulée dans une telle démarche de recherche entraîne une démocratisation de ce processus (Desgagné & Bednarz, 2005; Morrisette, 2013) et donne un accès inédit à la réalité de terrain; les professionnels deviennent des contributeurs de la

production de connaissances scientifiques. Dans cet esprit, la recherche « n'est plus définie par son objet, mais par son projet » (Le Moigne, 2007, p. 119). Je mise donc sur les interactions sociales et l'intersubjectivité pour faire émerger des connaissances utiles, originales et viables pour élargir les perspectives pratiques des professionnels quant à la participation du patient aux soins.

Thèse embarquée et confiance du terrain

Intégrer et impliquer des acteurs d'une structure hospitalière de santé mentale pour comprendre l'accompagnement sur le terrain ne va pas de soi. En effet, l'univers des soins et les pratiques participatives du patient qui y ont cours demeurent l'affaire des professionnels. Ceux-ci se sont montrés réticents à s'ouvrir sur le sujet, ce qui m'est apparu comme une crainte de voir leurs capacités d'initiative se réduire. Pour parvenir à déployer une recherche sensible aux yeux des praticiens, il a fallu gagner leur confiance, ce qui m'a conduite à opter pour le choix de la « thèse embarquée ».

Devant le scepticisme de l'institution et des professionnels, dont la mission première est de soigner, j'ai fait le choix de m'intégrer à la communauté hospitalière en postulant à un poste de coordinatrice qualité et formation dans un réseau hospitalier de soins psychiatriques à Bruxelles. Le rôle attendu dans cette fonction est de mettre en place des processus d'amélioration continue autour de l'organisation des soins. J'ai dévoilé mon intérêt de recherche dès les premières étapes de recrutement auprès de cet employeur. La transparence sur mes ambitions de recherche au sein de la structure m'est apparue incontournable d'un point de vue éthique pour construire une relation de confiance avec mon employeur. L'établissement est dirigé par deux psychiatres dont l'un exerce aussi des fonctions académiques. L'ouverture à la recherche que cette organisation cultive a probablement facilité mon recrutement. Cependant, la direction générale a tenu à clarifier les conditions de mon emploi qui n'était pas de conduire une thèse, mais bien d'occuper un poste précis dans l'institution. C'est finalement la relation de confiance qui s'est nouée au fil de mon évolution dans la structure qui a permis de laisser une porte ouverte à la construction, de l'intérieur, d'une posture de praticienne-chercheuse. Dans ces conditions d'engagement sur le terrain, tout restait à échafauder, notamment un pont entre le monde académique et le monde empirique, ce qui a donné lieu à des négociations d'un nouveau genre.

À mon arrivée au service de la structure, je n'ai pas prétendu d'emblée une double identité de praticienne et chercheuse. D'une part, je n'étais pas engagée comme chercheuse. D'autre part, mon intérêt de doctorante de mieux comprendre les pratiques de participation du patient dans la relation de soin n'était pas encore partagé par les praticiens. Revendiquer la volonté de construire un savoir scientifique était dénué de sens, de même qu'il n'était pas envisageable à ce stade d'intégrer le patient dans le dispositif. Il s'agissait plutôt de choisir la posture optimale pour entraîner le praticien dans la démarche de recherche comme un acteur social compétent, c'est-à-dire,

globalement, un praticien qui applique un certain contrôle dit réflexif sur son agir (Giddens, 1987) et que, par conséquent, on ne peut évacuer dans la construction de connaissances sur la pratique » (Desgagné, 1997, p. 385).

J'admets qu'avoir fait le choix de prendre une place sociale auprès des acteurs de terrain dont je nourrissais l'ambition d'étudier les pratiques m'a glissée dans une situation que Gouraud (2018) qualifie de paradoxale. En effet, j'ai adopté une position que l'auteur compare à celle « d'agent double », dans le sens où je suis devenue dépendante de deux structures (l'université et la structure hospitalière) pour construire mon objet de recherche. Cependant, c'est grâce à cette position de proximité que j'ai pu prendre part à des discussions, en posant des questions pour comprendre ce qui se passe sur le terrain, mais aussi en échangeant avec les praticiens sur mes intérêts de recherches. Au demeurant, c'est cette immersion sur le terrain qui m'a fait saisir la pertinence de développer une approche collaborative. Ce choix m'a ainsi poussée à surmonter le paradoxe de la posture en me conduisant à reproblématiser mon objet de recherche pour lui conférer une double vraisemblance, tant pour le milieu empirique que pour le monde académique. C'est par la voie du développement professionnel rendu possible au départ d'activités de praticien réflexif (Schön, 2017) que j'ai eu l'opportunité de donner une double pertinence sociale à la démarche. En effet, la pratique réflexive repose sur un postulat, partagé par de nombreux auteurs (p. ex. Argyris, 1990; Perrenoud, 2018; Schön, 2017), selon lequel le praticien réflexif apprend à partir de sa pratique en lui permettant de prendre conscience de sa manière d'agir et ainsi d'améliorer ou de faire évoluer sa pratique professionnelle. Au-delà des savoirs théoriques, la réflexivité fait émerger des savoirs « sur » l'action et des savoirs « pour » l'action qui vont déboucher sur une réflexion anticipatrice pour considérer des changements.

Il apparaît à ce stade important de préciser, d'un point de vue éthique, que la stratégie d'embarquer sur le terrain de la santé mentale ne visait pas à étudier les pratiques à l'insu des praticiens. Elle a été adoptée avant tout pour explorer de l'intérieur une voie de faisabilité de l'enquête où l'observation participante a joué un rôle déterminant sans toutefois être posée au centre de l'étude. Il s'agissait d'installer la confiance nécessaire en travaillant d'abord à me construire une identité de coordinatrice qualité reconnue au sein de la structure.

La stratégie de la thèse embarquée pour me faire accepter en tant que membre du groupe m'a donc donné accès au terrain, mais elle a brouillé mon statut de doctorante du point de vue académique. Ce constat m'a conduite à construire une identité de praticienne-chercheuse assumée et légitime.

D'une identité de doctorante et praticienne à une identité de praticienne-chercheuse

Le choix de la thèse embarquée m'a permis de faire ressortir, dans les activités de tous les jours du praticien et du chercheur, les aspects pertinents pour la recherche. Il s'agit

d'une forme d'observation participante complète dans le sens où j'analyse le terrain de recherche tout en participant à son fonctionnement. Ceci vient renforcer la validité interne de l'étude, car le corpus de données n'est pas construit uniquement au travers du discours des acteurs, mais par recoupement avec les pratiques quotidiennes à l'intérieur de la structure. Entre l'implication du praticien et la nécessaire distanciation du chercheur (Elias, 1993), j'ai ainsi tiré profit de mon immersion sur le terrain tout en prenant conscience des possibles limites que recèle ma familiarité avec celui-ci en développant ma réflexivité. Il s'agit par là d'inclure dans la réflexion un retour sur soi-même sur la façon dont l'objet de recherche est étudié et de jeter un regard réflexif sur la manière dont sont mis au jour les allants de soi, les préjugés ou les jugements de ma lecture dans le contexte de la recherche. Ce retour sur soi trouve un support dans le journal de recherche. Son rôle fondamental est de permettre de regrouper des notes théoriques, méthodologiques et descriptives (Baribeau, 2005) où la réflexivité, par l'écriture, prend une certaine distance par rapport aux choses et à soi-même (Albarelo, 2003).

La posture de praticienne-chercheuse s'est révélée néanmoins plus difficile à tenir que prévu pour une apprentie qui découvre à la fois les principes de la recherche scientifique et un nouveau terrain professionnel. J'ai en effet été amenée à échafauder un dispositif suffisamment souple pour tenir compte des besoins du terrain tout en continuant à répondre aux attentes académiques. La construction progressive du dispositif qui porte un enjeu de « double reconnaissance », tant du milieu empirique que du milieu académique, m'a demandé de puiser dans mes propres ressources pour tenir un dispositif par définition imprévisible. J'ai ainsi dû convaincre une partie du comité d'accompagnement de la thèse de la position épistémologique atypique proposée pour apprendre à faire de la recherche. Cela m'a fait ressentir une déstabilisation profonde que je me suis efforcée de gérer en recherchant des outils de gestion de soi. La *mindfulness-based stress reduction* développée par Kabat-Zinn (1993) est une forme de méditation que j'ai découverte au moment où je devais démontrer ma capacité à prendre de la distance par rapport au terrain. Ce concept enseigné au sein d'une méthode d'apprentissage de huit semaines s'est finalement révélé être un entraînement puissant à l'auto-analyse, à la remise en question et donc à la prise de recul qui caractérise la posture du chercheur. Ces compétences profondément universelles sont généralement peu exercées et j'ai trouvé à travers cette forme de méditation un entraînement qui, à côté du journal réflexif, a renforcé cette forme de pleine conscience attendue dans la posture du chercheur. Ce retour sur soi par un regard méditatif, associé aux rencontres entre pairs chercheurs et au regard réflexif par l'écriture, dont le journal de recherche est le témoin, m'a offert de clarifier mes propres idées pour construire le juste équilibre entre engagement et distanciation. Cette triangulation interne du chercheur (Mucchielli, 2009) m'a permis en effet de garantir

des interprétations indépendantes de mes préconceptions, ainsi que des biais qui pourraient influencer mes analyses et mes interprétations.

Le relationnel et le pédagogique : la méthode d'analyse en groupe

Comme annoncé plus haut, l'approche de recherche collaborative déployée s'appuie sur le modèle de recherche-formation de Desgagné (1997). Cette approche vient relier la démarche de recherche aux enjeux concrets que rencontrent les acteurs tout en participant à la production de connaissances.

Une démarche transformatrice

L'ambition transformatrice du dispositif ne visait pas à militer pour une nouvelle relation de soin. Elle se présente avant tout comme une retombée du dispositif articulé autour de l'objectif de donner une double pertinence à la recherche (Morrisette et al., 2017). L'exercice réflexif supposait de mettre à plat les représentations et les manières de faire des praticiens. Il les a conduits à porter un regard pratique, mais aussi critique sur leur propre expérience en la comparant à celle des autres pour mieux s'en distancer et élargir le registre des réponses possibles. Le changement n'est pas radical, mais l'enquête permet d'opérer des déplacements et des ajustements à première vue mineurs, mais significatifs d'une nouvelle manière de penser l'action. Le chercheur devient donc porteur d'un processus de coconstruction progressive qui est ancré dans l'expérience des acteurs pour dégager l'accès à un savoir métissé et utile à chacun (Desgagné, 1997).

Des méthodes émancipatrices

La méthode d'analyse en groupe (Van Campenhoudt et al., 2005) a été mobilisée en complément de l'observation participante complète, l'analyse documentaire et des outils réflexifs. Cette méthode s'est en effet montrée particulièrement féconde ces dernières années pour mettre des questions en débat entre différents acteurs des champs de la santé mentale (Loison-Leruste & Petiau, 2018; Petiau, 2019). Il s'agit d'une méthode de collecte des données qui vise à impliquer les acteurs clés dans l'analyse de situations cliniques vécues. Celles-ci sont amenées par les professionnels sous forme de récits. Ce processus méthodologique a été conduit en 4 phases et 15 étapes (Van Campenhoudt et al., 2005). Il s'est poursuivi jusqu'à la validation des résultats de l'étude, dans une logique de double vraisemblance (Dubet, 1994), qui a tenu compte tant des préoccupations du terrain que des exigences de la recherche. Le résultat est donc une synthèse participative qui est le produit de compréhensions construites à travers les champs de compétences différents du terrain et de la recherche. En pratique, l'analyse a été menée par un groupe de personnes participantes avec l'aide des chercheurs. Il ne s'agissait pas d'une méthode « d'interview de groupe » où diverses personnes étaient « mises à la question » par les chercheurs, mais bien d'un exercice mené en commun, à partir de la narration de situations concrètes de travail par les personnes participantes. De cette façon, les points de tension, les nœuds, les

convergences et les divergences dans les diverses interprétations que les acteurs ont de leurs situations ont été identifiés. Le but poursuivi est de mieux comprendre les enjeux des situations vécues pour orienter l'action en fonction des réflexions qu'ont suscitées les questions et leurs analyses collectives. Une telle démarche permet de vérifier la congruence de sens entre ce qui est véhiculé par le sujet et le sens dégagé par le chercheur dans une « triangulation indéfinie » (Savoie-Zajc, 2019, p. 38) comme gage de crédibilité des résultats. La complémentarité entre les savoirs différents des acteurs s'inscrit dans des espaces et des temporalités qui rendent possible leur mise en concurrence. Il s'agit dès lors d'amorcer une certaine conceptualisation dans le rapport à l'expérience.

En complément de la réalisation de ces ateliers mobilisant la méthode d'analyse en groupe, ma position dans la structure m'a permis de prolonger dans des espaces plus informels cette conversation autour de la question de la participation du patient à partir de mes activités de praticienne. Le dialogue s'est ainsi poursuivi au départ des différents groupes de travail thématiques d'amélioration de la qualité des soins que j'ai animés de manière transversale au sein de la structure. J'ai également tiré profit de ma fonction de responsable formation pour faire germer et mettre en œuvre avec les experts de terrain un programme de formation où les référents théoriques de l'institution ont pu être revisités sous le prisme de la question de la participation du patient aux soins. Ces formes d'expression et des discours variés ont servi à renforcer la crédibilité de la recherche proprement dite. Plus qu'un dispositif, ce processus méthodologique est le fruit d'un cheminement qui a rendu complémentaires un temps engagé dans la relation et un temps de coproduction de savoir.

Ce dispositif met par ailleurs en relief les effets d'apprentissage issus des pratiques professionnelles. En effet, le matériau recueilli donne accès à la manière dont les acteurs construisent, bricolent, inventent des façons de faire au contact des situations professionnelles qui laissent une large part à l'imprévu (Dejours, 2006). Il informe sur la manière dont les acteurs apprennent en permanence des situations cliniques rencontrées. Le dispositif méthodologique a permis aux personnes participantes d'aller plus loin encore dans cet apprentissage en les menant à un surcroît de réflexivité, ce qu'Argyris et Schön (1996) qualifient d'apprentissage double boucle. En effet, les professionnels ont été invités à chaque étape du processus à creuser davantage l'expérience professionnelle acquise. Cette démarche menée dans l'intersubjectivité les a conduits à remettre en question leurs représentations de la situation jusqu'aux stratégies, règles et normes qui guident la pratique. Ce processus a progressivement ouvert les acteurs à la possibilité de transformer ces éléments de pratique. Il a été imaginé par exemple d'inclure le patient aux réunions d'équipe, de le faire participer à la construction du dispositif de soins. Cependant, l'adhésion à une transformation n'est pas nécessairement synonyme d'action. En effet, j'ai pu observer les mécanismes cognitifs de protection décrits par Argyris (1990) chez les

professionnels. Une fois de retour dans leur unité de soins, ceux-ci ont réactivé ce que l'auteur appelle des routines défensives. Notons à cet égard que la méthodologie mobilisée n'a pas de visée de résolution immédiate des problèmes rencontrés ou exposés par les personnes participantes. Elle met en relief des prises de conscience ainsi que des formes d'ajustement qui permettent de gérer les tensions entre représentations, valeurs, savoirs et pratiques effectives. Pour atteindre pleinement la visée transformatrice du dispositif, il s'agit à présent d'accompagner cette étape d'appropriation des savoirs théoriques prônée par Perrenoud (2018) afin qu'ils puissent être durablement intégrés dans une pratique plus lucide, plus argumentée.

Ce projet de thèse « embarquée », au départ imaginé pour faire face à une « menace » pesant sur la recherche, est devenu une ressource. Il m'a en effet permis de développer mon pouvoir d'agir de doctorante et de transformer la difficulté en occasion d'apprentissage (Simondon, 1989).

Les épreuves « émancipatrices » d'un dispositif de recherche à visée transformatrice : un processus de déconstruction et reconstruction de sa manière d'être au monde

L'émancipation est entendue ici au sens de Charbonnier (2013), qui consiste à « réussir à produire du jeu dans son système de croyances » pour sortir « des tendances à la sédentarisation des croyances primaires » (p. 99). L'auteur place l'émancipation comme interdépendante du groupe dans la mesure où nous sommes des acteurs « au sein d'un agir collectif ». L'émancipation est ainsi appréhendée comme une capacité à agir. Elle est reconnue chez l'autre qui est aussi considéré comme une ressource dans son propre changement. L'enjeu de cette émancipation réside donc dans la manière dont les épreuves du parcours doctoral sont saisies par l'apprentie chercheuse. Selon Boltanski et Thévenot (1991), elles peuvent être vécues soit comme des « épreuves légitimes », c'est-à-dire des passages incontournables de la formation par lesquelles l'apprenti répond aux attentes des membres de la communauté pour se former à la recherche, soit comme des « épreuves de force » où il s'agit d'apprendre par la recherche (Germain & Taskin, 2017).

Les épreuves « émancipatrices » de la doctorante vis-à-vis du monde académique comme mise en relief de la dimension « formation » de la recherche

Le principal atout de ma posture de doctorante est d'avoir appréhendé les épreuves rencontrées, dans le double sens d'épreuves légitimes et d'épreuves de force développé par Boltanski et Thévenot (1991), pour légitimer le processus de thèse embarquée. Ainsi, pour répondre à une difficulté d'accès au terrain, j'ai progressivement abandonné l'idée d'étudier dans une position de surplomb les pratiques professionnelles d'accompagnement du patient. Pour l'étude d'un sujet aussi sensible aux yeux des praticiens, le verrouillage des portes du terrain m'a plongée dans l'inconfort, l'imprévu, l'inattendu et le malaise. J'ai en conséquence pris le risque de

sortir des sentiers balisés par les « épreuves légitimes » de l'apprentie chercheuse et je me suis écartée des canons positivistes au prix d'une « épreuve de force ». J'ai de la sorte postulé à la reconnaissance d'une communauté académique tout en posant la singularité de l'étude. Cependant, on ne se décrète pas praticienne-chercheuse sur son propre terrain d'activité professionnelle du jour au lendemain : il s'agit d'une expérience de reconstruction identitaire qui, pour moi, s'est opérée dans une sorte d'espace tampon construit avec la directrice de thèse. En effet, en considérant que l'émancipation n'est possible que lorsque je suis actrice au sein d'un agir collectif, ces épreuves émancipatrices demandent la possibilité de produire « des espaces à l'intérieur desquels les acteurs peuvent agir dans un lien de réciprocité dans le postulat d'une égalité épistémique et éthique radicale » (Charbonnier, 2013, p. 99). Il s'agit d'un espace appréhendé comme un cadre expérientiel pour ma formation doctorale où se gère la relation sociale avec l'ensemble des encadrants académiques du processus de thèse. Il fixe le statut social de l'apprentie chercheuse dans un intermédiaire qui autorise des actes potentiellement émancipateurs sans cultiver le fantasme de l'émancipation totale comme objectif ultime. En effet, en tant qu'apprentie, je ne peux m'émanciper de tout dès lors que j'ai besoin de mes collègues chercheurs pour en apprendre le métier. J'ai ainsi fait face aux attentes académiques dans cet espace tampon pour trouver un point d'équilibre entre les « épreuves de force » et les « épreuves légitimes ». C'est effectivement ce qui m'a permis d'apprendre par la recherche à développer une identité de chercheuse (Germain & Taskin, 2017). Cet espace tampon m'a offert d'expérimenter des errements, des découvertes et la créativité nécessaires à la construction de la dimension émancipatrice de la thèse.

Les épreuves « émancipatrices » de la doctorante vis-à-vis de la structure étudiée comme relation de confiance

L'espace tampon, que j'ai construit avec la directrice de thèse, a fait l'objet d'une négociation supplémentaire avec le directeur médical général de la structure étudiée au moment de mon entrée sur le terrain en tant que praticienne-chercheuse. Les enjeux étaient d'une part de discuter l'opportunité pour le terrain de se saisir de l'étude (et inversement), et d'autre part de définir la question des temporalités respectives de la recherche et du travail professionnel. Un temps de détachement à l'université a ainsi été négocié pour que je puisse présenter mes travaux de recherche aux membres de la communauté scientifique, comme gage d'intersubjectivité. La rencontre a été l'occasion d'une expression claire des exigences du directeur général médical en tant qu'employeur pour protéger les temps professionnels et d'une décision consensuelle sur les moyens à m'accorder pour mener cette recherche sur mon lieu de travail. Cette négociation a constitué un moment clé du rapprochement entre les deux mondes de la praticienne-chercheuse : la directrice de thèse s'est rendue sur le terrain pour rencontrer le représentant de la structure et celui-ci a été intégré au comité d'accompagnement de la thèse. La double identité du représentant institutionnel

(directeur général médical ayant lui-même des pratiques de recherche) et son ouverture à l'égard des épistémologies transformatrices se sont révélées cruciales dans la possibilité de mettre en œuvre le dispositif. La mise en place d'une telle instance de pilotage m'a permis d'être accompagnée dans la recherche de l'équilibre nécessaire à tout praticien-chercheur. J'ai aussi pu conserver une indépendance et un regard critique dans les questionnements et les méthodologies mises en œuvre. La relation de confiance s'est installée progressivement avec la direction de l'établissement et les acteurs de terrain. C'est en effet mon engagement prolongé sur le terrain qui a fait en sorte que je connaisse les rouages et les codes institutionnels pour mener à maturité un dispositif adéquat désamorçant la défiance initiale.

Les épreuves émancipatrices pour les professionnel.les impliqués dans la démarche de recherche

Les premières rencontres avec le terrain en posture de praticienne-chercheuse se sont faites autour d'un document de présentation de la recherche intitulé *Représentations, vécu et expériences des soignants de la participation du patient en santé mentale : co-analyse participative et prospective*. Ce document reprenait le contexte de la recherche, la problématique, les objectifs, la méthode et les besoins afin d'organiser un calendrier de déploiement des activités collaboratives. Avec ce document en main, je suis allée à la rencontre des professionnels dans le but d'entraîner leur adhésion et leur participation au dispositif. Il n'était donc pas question d'obtenir un mandat de recherche délivré par les autorités de l'institution ni d'imposer la participation des unités de soins à la recherche. De même, il ne s'agissait pas de convaincre envers et contre tout les professionnels à participer à la recherche, mais plutôt d'adapter le protocole pour lui donner une qualité double : être utile à la recherche et au terrain. À cet égard, mes « années d'adoption » dans la structure en tant que praticienne ont été précieuses. Ma posture de l'intérieur m'a permis de tirer profit des différentes scènes de travail auxquelles ma fonction de coordinatrice qualité donnait accès. Elle m'a donné l'opportunité de rencontrer les praticiens de manière informelle et a contribué à faire émerger une parole « plus spontanée ». J'ai ainsi pu saisir une diversité de pratiques, récolter un faisceau de points de vue et recueillir une série d'idées pour non seulement orienter le dispositif, mais aussi nourrir le matériau de recherche.

La pleine reconnaissance du rôle des praticiens comme coproducteurs de savoir sur la pratique a contribué à la visée émancipatrice du dispositif, ce qui en définitive a permis de nouer une véritable collaboration de recherche avec les praticiens. Cependant, les acteurs ont eu régulièrement tendance à attendre de ma part une position de surplomb supposée caractéristique du chercheur. J'ai donc développé un effort continu pour hisser les savoirs d'action au même plan que les savoirs académiques et maintenir cette visée émancipatrice qui autorise la créativité des acteurs invités à ne pas subir leur histoire et les normes en vigueur. L'émancipation

passer par l'altération, l'autorisation ainsi que la reconnaissance où la norme représente un repère pour agir, prendre des risques et favoriser le changement. Cette position d'ouverture du chercheur se traduit par une offre de complémentarité des savoirs que les praticiens n'ont pas tous voulu assumer. Ce n'est pas parce que la position du chercheur fait en sorte de valoriser le point de vue des praticiens que ceux-ci souhaitent que ce point de vue soit mis à l'avant-plan de la démarche. Cette expérience met en relief la nécessité d'équilibrer, dans une visée émancipatrice, le rapport entre le chercheur et les praticiens en le réajustant régulièrement pour garder un produit négocié, mais aussi équilibré à partir des positions de savoir de chacun.

Les épreuves émancipatrices du dispositif comme levier pour (se) transformer

Les transformations en cours au sein de l'institution ne peuvent pas être attribuées au seul dispositif de recherche collaborative, mais il a néanmoins permis d'amorcer ou de renforcer des transformations sur trois aspects.

Un premier niveau de transformations concerne la posture d'accompagnement. En matière de représentation d'abord, certains professionnels reconnaissent être partis d'une conception du soin que l'on pourrait qualifier de « paternaliste », instrumentalisant le patient et son parcours. Les professionnels ont pris conscience de « vouloir pour le patient, vouloir en faire trop ou à la place du patient » (extraits de verbatim issus du matériau empirique). Le processus de recherche collaborative entrepris a encouragé ces professionnels à réenvisager le rapport de soins non plus comme une fin en soi, mais plutôt comme un outil thérapeutique modulable, impliquant la réflexivité, la flexibilité et la possibilité de faire émerger des pratiques innovantes :

Dans les questions du partenariat, on est souvent limité et bloqué par notre cadre. Les patients peuvent venir avec des demandes qui auraient probablement du sens à travailler, mais on n'a pas l'habitude, on ne sait pas trop comment faire, et je pense qu'il faudrait aller vers ça... Et donc en fait les patients nous demandent de par leur demande qu'on s'adapte, qu'on propose quelque chose de complètement différent et innovant parce que ça les concerne eux... On devrait pouvoir faire le pari qu'ils aient raison, qu'ils savent pour eux.... Mais ça a un côté un peu fou, un peu dangereux et insécurisant. Et donc du coup comme tout est cadré, je pense qu'il y a beaucoup de rendez-vous manqués avec les patients (extrait verbatim – INNO C).

Cette transformation de la posture d'accompagnement s'est notamment matérialisée par des ateliers réguliers (formation interne, réunions institutionnelles, groupes de travail thématiques, etc.) au cours desquels je continue d'accompagner la réflexivité des professionnels. C'est au sein de tels ateliers que les personnes participantes ont qualifié

[l]a pathologie psychiatrique comme la pathologie de la liberté où il revient donc au soignant de s'assurer d'une certaine liberté de choix dans le chef du patient parce que, justement, il n'est plus en position de le faire (verbatim formation interne).

Le concept de rétablissement est ainsi progressivement venu compléter les piliers théoriques de l'institution dans l'idée de soutenir les professionnels à prendre appui sur les aptitudes des patients pour se concentrer sur la liberté laissée à la personne de participer aux décisions qui la concernent. Des maisons de soins psychiatriques, dont le projet thérapeutique est fondé sur ce concept, ont vu le jour dernièrement.

En deuxième aspect qui s'est vu modifié par la recherche collaborative est la conception du rapport entre savoir professionnel et savoir d'expérience du patient. De façon notable, les patients ont été invités à participer et à coanimer un premier séminaire d'organisation thérapeutique qui réunit la communauté hospitalière chaque semestre. L'institution a en outre engagé son premier pair-aidant. Enfin, ces changements de représentations et de postures ont débouché sur la transformation des collaborations avec le réseau de soins extra-hospitalier pour soutenir le parcours de rétablissement du patient par définition imprévisible.

Discussion et conclusion

Cet article réflexif illustre le processus d'élaboration et de mise en œuvre d'une recherche collaborative à visée transformative et émancipatrice. Il retrace le parcours d'un projet porté par un désir de compréhension des pratiques, mais confronté à l'épreuve d'un terrain fermé aux chercheurs.

Cette contribution met ainsi en exergue les enjeux relationnels de la recherche collaborative. Elle place l'accent sur la nécessité d'établir un lien de confiance entre les partenaires pour nouer une collaboration de recherche (Doucouré, 2021; Rougerie, 2017). Ce tissage de la confiance entre les partenaires a été facilité dans notre exemple par le choix de la thèse embarquée. Les liens de confiance installés progressivement créent un espace où le maillage d'expertise devient possible (Proulx, 2013). Il s'agit ensuite de sceller des alliances pour enrôler les différents partenaires de la recherche. Sceller des alliances avec les acteurs de terrain signifie que le chercheur ne peut atteindre seul l'objectif, il est au cœur d'un triangle d'interdépendance entre le monde académique et le milieu empirique : une sorte de position « d'entre-deux » qui met à l'avant-plan le besoin de consolider des liens entre des groupes d'acteurs différents. Il importe donc d'arriver à donner une double pertinence quant à l'objet de recherche, en conjuguant les préoccupations du chercheur à celles des praticiens. Il s'agit de reconnaître l'expertise de chacun afin de contrer les défis de la collaboration. La fécondité des résultats dépend ainsi non seulement de la rigueur de la démarche, mais aussi des aptitudes relationnelles. La capacité à appréhender les épreuves rencontrées

sur le parcours de recherche « embarqué » non plus comme des contraintes, mais comme des ressources contribue à transformer graduellement l'objet de recherche.

Prêter une attention particulière aux épreuves rencontrées par la doctorante et aux formes que prennent les négociations au fil du processus de sa recherche collaborative a ainsi émergé comme un objet à part entière de la recherche qui mérite aussi d'être analysé. S'intéresser autant aux relations interindividuelles qu'aux savoirs serait selon Charbonnier primordial pour travailler l'autonomie des individus afin qu'ils puissent acquérir des dispositions transposables en dehors de ces dispositifs. Ces situations créées permettraient ainsi aux dispositifs d'émancipation de « générer leur propre perpétuation » (Charbonnier, 2015, p. 109).

Enfin, à la différence d'un simple dispositif de sensibilisation à la participation du patient, la démarche de recherche a placé les praticiens en situation d'acteurs du changement : la méthode d'analyse en groupe part de leurs expériences actuelles (et non d'un devenir souhaitable) et les conduit à déplacer leur regard sur celles-ci, au prisme de la participation du patient. L'effet d'apprentissage collectif ainsi produit pourrait inscrire plus durablement le changement de perspectives des professionnels de la santé mentale quant à la place du patient dans la définition de son propre accompagnement thérapeutique. Cependant, cette démarche exige du temps et il n'est pas encore acquis à ce stade que l'écueil mis en évidence par Troisœufs (2009) – soit la pérennisation des anciens rôles sous de nouvelles terminologies – puisse être entièrement évité. En effet, nous avons souligné que pour remporter l'adhésion des praticiens, à ce stade les patients n'ont pas encore pu être intégrés au dispositif de recherche. L'étape suivante consiste donc à perpétuer le dispositif au sein même de la démarche clinique pour favoriser la circulation des représentations sociales et la coconstruction d'un objectif véritablement commun à tous les acteurs (chercheurs, professionnels, patients). À l'instar de l'espace tampon créé au sein du processus doctoral, il s'agit d'utiliser ou d'inventer des espaces dialogiques intermédiaires de réflexion, de confrontation et d'échange qui peuvent servir à structurer de nouvelles pratiques professionnelles avec le soutien de connaissances formalisées. Construire un espace au sein duquel les praticiens de santé trouvent des repères pour coconstruire avec le patient un accompagnement plus inclusif et plus égalitaire pourrait rééquilibrer la faiblesse des dispositifs de soins actuels pointés par Bureau-Point et Hermann-Mesfen (2014). En d'autres mots, il s'agit d'aménager un espace tampon (politique, académique et clinique) qui recourt à des médiations formelles ou informelles pour faciliter les interactions et les relations de collaboration entre groupes. De tels espaces tampons intermédiaires auraient pour fonction de traiter certaines tensions, certaines incompréhensions émergeant des bouleversements des pratiques que la question de la participation suppose. Ils pourraient procurer un soutien relationnel à l'échelle du groupe et faciliter une mise en réseau de savoirs aux ancrages épistémologiques complémentaires qui ouvrent sur d'autres modèles et théories. Une prolongation

créative du dispositif est ainsi en cours de maturation avec ses propres enjeux, ses nouveaux obstacles et ses surprises.

Références

- Abidli, Y., Dubois, V., & Mahieu, C. (2021). La participation des patients en santé mentale : vers un cadre d'analyse des pratiques. *Santé publique*, 33(2), 265-274.
- Alary, P. (2016). Perspectives démocratiques en santé mentale de la rhétorique à la pratique : le patient, usager ou partenaire? *Pratiques en santé mentale*, 62(2), 5-14.
- Albarelo, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. New York, NY : Addison-Wesley Publishing Company.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes », (2)*, 98-114.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F., & Savoie Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, (14). <https://doi.org/10.4000/ree.5894>
- Béliard, A., Damamme, A., Eidelman, J.-S., & Moreau, D. (2015). « C'est pour son bien ». La décision pour autrui comme enjeu micropolitique. *Sciences sociales et santé*, 33(3), 5-14.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bourrier, M. (2010). Pour une sociologie « embarquée » des univers à risque? *Revue de la Société Suisse d'Ethnologie*, (15), 28-37.
- Bousquet, F., & Ghadi, V. (2017). La participation des usagers aux systèmes de santé : un tour d'horizon international. *Revue française des affaires sociales*, (1), 116-127.
- Bureau-Point, E., & Hermann-Mesfen, J. (2014). Les patients contemporains face à la démocratie sanitaire. *Anthropologie & santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé*, (8). <https://doi.org/10.4000/anthropologiesante.1342>

- Castro, E. M., Van Regenmortel, T., Vanhaecht, K., Sermeus, W., & Van Hecke, A. (2016). Patient empowerment, patient participation and patient-centeredness in hospital care: A concept analysis based on a literature review. *Patient Education and Counseling*, 99(12), 1923-1939. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2016.07.026>
- Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés. Revue de sciences humaines*, 25(2), 83-101.
- Charbonnier, S. (2015). Les « vertus épistémiques » : un champ de problèmes crucial pour les sciences de l'éducation. *Le Télémaque*, 2(48), 105-116.
- Dejours, C. (2006). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*. Paris : Quæ.
- 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., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Doucouré, B. (2021). Crédibilité du chercheur, relation de confiance et éthique en recherche qualitative : l'implexité à la croisée des chemins. *Recherches qualitatives*, 40(1), 46-60.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance, avant-propos de Roger Chartier* (trad. Michèle Hulin). Paris : Fayard.
- Flora, L. G., Lebel, P., Dumez, V., Bell, C., Lamoureux, J., & Saint-Laurent, D. (2015). L'expérimentation du Programme partenaires de soins en psychiatrie : le modèle de Montréal. *Santé mentale au Québec*, 40(1), 101-117. <https://doi.org/10.7202/1032385ar>
- Germain, O., & Taskin, L. (2017). Être formé pour et... par la recherche. *Revue internationale P.M.E.*, 30(2), 7-16.
- Gouraud, F. (2018). Le praticien-chercheur un interprète agent double? Vivre « l'indécidable » de cette situation paradoxale pour s'ouvrir à des surprises. *Forum*, 154(2), 65-66.
- Jacob, E., & Charron, A. (2018). Enjeux d'une recherche collaborative menée avec trois enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 1-23.

- Kabat-Zinn, J. (1993). Mindfulness meditation: Health benefits of an ancient Buddhist practice. Dans D. Goleman, & J. Gurin (Éds), *Mind/body medicine* (pp. 259-275). Yonkers, NY : Consumer Reports Books.
- Le Moigne, J.-L. (2007). *Les épistémologies constructivistes* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2010). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherche qualitative*, 29(1), 148-171.
- Loison-Leruste, M., & Petiau, A. (2018). La recherche-action dans le champ de la lutte contre les exclusions : un dispositif en tension. *Sociologies pratiques*, 37(2), 81-90.
- Moreau, D., & Laval, C. (2015). *Care et recovery* : jusqu'où ne pas décider pour autrui? L'exemple du programme « Un chez-soi d'abord ». *Alter*, 9(3), 222-235. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.05.003>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morrisette, J., Pagoni, M., & Pepin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1), 1-7.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2018). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Petiau, A. (2019). Frontières spatiales, temporelles et professionnelles dans l'accompagnement social et médical des personnes sans abri. Une étude de cas. *Espaces et sociétés*, 1(176-177), 33-51.
- Pomey, M.-P., Flora, L., Karazivan, P., Dumez, V., Lebel, P., Vanier, M.-C., ... Jouet, E. (2015). Le « Montreal model » : enjeux du partenariat relationnel entre patients et professionnels de la santé. *Santé publique, HS(S1)*, 41-50.
- Pomey, M.-P., Ghadiri, D. P., Karazivan, P., Fernandez, N., & Clavel, N. (2015). Patients as partners: A qualitative study of patients' engagement in their health care. *PLOS ONE*, 10(4), e0122499.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2001). Les points-charnières de la recherche scientifique. *Recherche en soins infirmiers*, 65(6), 29-52.
- Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique des mathématiques : possibilités et excès. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (pp. 327-349). Paris : L'Harmattan.

- Richards, T., Montori, V. M., Godlee, F., Lapsley, P., & Paul, D. (2013). Let the patient revolution begin. *BMJ*, 346. <https://doi.org/10.1136/bmj.f2614>
- Rougerie, C. (2017). L'accueil du chercheur dans une recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 166-176. <https://doi.org/10.7202/1040226ar>
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de *Recherches qualitatives* parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London : Routledge.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*. Paris : Éditions Aubier.
- Troisœufs, A. (2009). La personne intermédiaire. Hôpital psychiatrique et groupe d'entraide mutuelle. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, (52), 96-111. <https://doi.org/10.4000/terrain.13593>
- Van Campenhoudt, L., Chaumont, J.-M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Vidal, M., & Morrisette, J. (2014). Itinéraire ethnographique d'une doctorante : dialogue autour de la (dé)construction de l'objet de recherche. *Recherches qualitatives*, 33(1), 86-108.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Yamina Abidli est la directrice qualité, formation et accréditation d'Epsilon ASBL, réseau de soins psychiatriques à Bruxelles. Elle est également doctorante au sein du Centre de recherche interdisciplinaire en approches sociales de la santé à l'École de santé publique à Bruxelles. Elle est titulaire d'un master en santé publique, d'un master en management de l'innovation et d'un certificat interuniversitaire en management de la qualité dans les établissements de soins. Son projet doctoral repose sur une approche qualitative et compréhensive de la participation du patient aux soins dans le contexte spécifique de la santé mentale, et ce, à travers un protocole de recherche collaborative.

Vincent Dubois est psychiatre et le directeur médical général d'Epsilon ASBL, réseau de soins psychiatriques à Bruxelles. Il est également professeur de psychiatrie à la Faculté de médecine de l'Université catholique de Louvain (UCL) et codirecteur du groupe de recherche sur le

service de santé mentale (MHSR) à l'Institut de recherche santé et société (IRSS). Auparavant, il a occupé pendant huit ans le poste de chef du service de psychiatrie pour adultes aux Cliniques universitaires Saint-Luc à Bruxelles. Vincent Dubois a obtenu un diplôme de médecine de l'UCL en 1991 où il a par la suite obtenu sa maîtrise, et son doctorat en 2004. Ses intérêts scientifiques incluent l'apparition de troubles psychotiques, la psychiatrie d'urgence, les troubles psychotraumatiques et les problèmes de santé mentale publique, en particulier dans les pays touchés par la violence de masse.

Céline Mahieu est docteure en sociologie (UCL, 2010) et professeure à l'École de santé publique de l'Université libre de Bruxelles (ULB) depuis 2015. Elle est membre du Centre de recherche interdisciplinaire en approches sociales de la santé et de la Chaire francophone interdisciplinaire de la première ligne de soins de santé au sein de laquelle elle coordonne l'équipe de recherche « Collaborations interprofessionnelles impliquant les personnes et les groupes vulnérables ». Elle dirige ou codirige plusieurs recherches, recherches-actions et thèses sur la place des personnes dans les politiques en santé et dans le système d'accompagnement sanitaire et social à Bruxelles et en Wallonie. Elle enseigne au sein de l'École de santé publique les facteurs socio-économiques liés à la santé (inégalités sociales de santé), les méthodes qualitatives (niveau élémentaire et niveau avancé) et l'action publique en santé.

Pour joindre les auteurs :
Yamina.abidli@ulb.be
Vincent.dubois@uclouvain.be
Celine.j.mahieu@ulb.be

Méthode trajectoire : étude du rapport d'une enseignante à la représentation de sa trajectoire de développement et pistes pour en étudier les effets développementaux

Catherine Loisy, Docteure

Université de Bretagne occidentale, France

Résumé

Cette recherche a pour objectif d'étudier l'activité d'une enseignante ayant participé à un entretien princeps mobilisant la *Méthode trajectoire*, un outil méthodologique déployé pour faire objectiver l'expérience vécue des processus d'apprentissage-développement en mobilisant diverses activités symboliques (discours, écriture de mots-clés, représentation visuelle). Cette recherche tente également d'approcher le potentiel transformatif de cette activité. À cette fin, deux méthodes de collecte de données sont utilisées : un entretien d'explicitation et un entretien d'autoconfrontation. Les résultats mettent en évidence que l'entretien princeps avec la *Méthode trajectoire* a permis à l'enseignante de reconfigurer son rapport à soi et son rapport à sa trajectoire professionnelle. En revanche, l'entretien second ne permet pas de repérer si l'entretien princeps a permis le développement de l'efficacité de ses processus.

Mots clés

MÉTHODE TRAJECTOIRE, PROCESSUS D'APPRENTISSAGE-DÉVELOPPEMENT, ENTRETIEN D'EXPLICATION, AUTOCONFRONTATION SIMPLE

Abstract

The goal of this research is to study the activity of a teacher who had participated in an introduction to the Trajectory method, a methodological tool deployed to give objectivity to lived experience of learning-development processes by the use of various symbolic activities (speech, writing keywords, visual representation). This research also tries to approach the transformative potential of this activity. To this end, two methods of data collection are used: an explanatory interview and a self-confrontation interview. The results showed that the introduction to the Trajectory method allowed the teacher to reconfigure her relationship with

Note de l'auteure : Nous remercions l'Institut Carnot de l'Éducation (ICÉ) pour le financement du projet PREMaTT (Penser les ressources de l'enseignement des mathématiques dans un temps de transition) de 2017 à 2019. Nous remercions S-P pour sa participation aux entretiens de recherche.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 244-265.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

herself and with her professional trajectory. On the other hand, the second interview did not show whether or not the introduction contributed to developing the efficacy of her processes.

Keywords

TRAJECTORY METHOD, LEARNING-DEVELOPMENT PROCESS, EXPLANATORY INTERVIEW, SINGLE SELF-CONFRONTATION

Introduction

Dans les recherches collaboratives comme celles menées à l'Institut français de l'éducation (IFÉ), participantes et participants opèrent un processus d'apprentissage mutuel. Enseignantes et enseignants s'y engagent le plus souvent avec l'idée d'accroître leurs capacités d'action. Chercheuses et chercheurs en éducation s'y engagent pour développer une meilleure intelligibilité des objets qu'ils étudient. La question du développement professionnel dans ces recherches est une question vive, ce qui a fait germer l'idée que, pour approcher le développement professionnel permis par ces recherches et les processus sous-jacents, une piste était d'analyser les situations vécues comme étant à la source de développement, et les évolutions qu'elles ont permises. À cette fin, un outil méthodologique a été exploré dans plusieurs recherches collaboratives et progressivement élaboré, la *Méthode trajectoire*. Cet outil méthodologique a ensuite été déployé pour étudier la trajectoire du sujet dans la durée de son parcours. Le présent article présente une étude exploratoire sur l'activité d'un sujet ayant participé à des entretiens s'appuyant sur la *Méthode trajectoire* et ouvre des pistes pour étudier des effets développementaux de cette activité. Après avoir développé la problématique, le contexte et le cadre théoriques de cette recherche en psychologie historico-culturelle, la méthodologie construite pour étudier l'activité et d'éventuels effets développementaux de la participation à l'entretien *Méthode trajectoire* est exposée. Puis les résultats de l'étude empirique réalisée auprès d'une enseignante de mathématiques montrent l'intérêt de cet outil méthodologique pour se ressaisir de l'expérience vécue du développement. La discussion pointe les apports et limites de cette recherche.

Problématique des effets développementaux de la *Méthode trajectoire*

L'intérêt porté à l'activité de personnes engagées dans un entretien de recherche visant l'élaboration de la trajectoire de développement s'inscrit dans une approche interactionniste : les conduites ne peuvent être comprises qu'au regard de leurs rapports avec les conditions (contraintes et opportunités) offertes par les milieux d'action, dans une intrication entre les processus cognitifs, psychoaffectifs et sociaux (Saussez, 2014). L'activité est ce qui est fait pour réaliser une tâche prescrite, le « comment », en lien avec la réinterprétation de la prescription (Leplat & Hoc, 1983). Pour être comprise, l'activité d'un sujet doit être analysée en référence à son rapport à la réalisation de tâches.

L'entretien réalisé initialement pour recueillir la trajectoire de développement est nommé entretien princeps par opposition à l'entretien second, objet de la recherche présentée dans cet article qui interroge l'activité pendant l'entretien princeps. Pendant ce dernier, une série de tâches conduit à mobiliser plusieurs outils symboliques pour dire, écrire et représenter visuellement l'expérience vécue du développement. Lors de cet entretien princeps, la tâche, ce qu'il y a à faire (Leplat & Hoc, 1983), n'est pas une prescription usuelle du métier, mais la confrontation à des tâches orientées vers la formalisation, non pas de l'activité laborieuse en situation naturelle, mais de situations ayant soutenu le développement professionnel au fil de cette activité laborieuse. Le développement professionnel est conceptualisé dans une vision développementale (Uwamariya & Mukamurera, 2005), non structuraliste (Loisy, sous presse), ce qui autorise à utiliser simplement le terme *développement* lorsqu'il est question des processus. À cette fin, l'outil méthodologique que constitue la *Méthode trajectoire* cherche :

- à faire sélectionner de la mémoire des « moments » qui sont des situations vécues comme ayant déclenché des évolutions dans l'activité laborieuse;
- à faire resurgir le vécu des conditions sociales de ces situations (objets liés à l'activité professionnelle historiquement et socialement élaborés, et caractéristiques des interactions sociales soutenant un processus de développement);
- à tenter de faire conscientiser comment la situation évoquée a permis que s'éveillent « les processus évolutifs qui, sans lui, ne pourraient pas apparaître » (Vygotski, 1934/2011, p. 243), par exemple un élargissement de capacités d'action et/ou un rapport renouvelé à ces situations.

Pour ce qui concerne les enseignantes et enseignants français, la formalisation d'une représentation de la trajectoire de développement s'inscrit dans des enjeux professionnels : apprendre à expliciter ses processus de développement permet d'en outiller la formalisation en lien avec de nouvelles attentes de l'institution. Cette utilité sociale de la recherche est liée au fait que l'engagement dans une démarche de développement professionnel est prescrit en France dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants et enseignantes¹, et que de nouvelles injonctions incitent à porter un regard critique sur la carrière (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MENESR], 2017), notamment, en faisant le point « sur le chemin parcouru professionnellement » (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2021).

Par ailleurs, depuis une quinzaine d'années, les politiques éducatives publiques incitent les enseignantes et enseignants français à s'engager dans un travail collectif hors la classe au sein d'équipes éducatives élargies et diversifiées, ce qui ne va pas sans interroger ce que produisent ces collectifs et la capitalisation de leurs productions

(Marcel & Piot, 2014). Les recherches collaboratives sont un cas particulier parce qu'elles rassemblent des actrices et acteurs variés de l'enseignement et de la recherche, et parce qu'elles sont orientées vers leur développement. Ces recherches pointent l'intérêt de documenter concrètement les processus par lesquels les dispositifs génèrent du développement.

Représenter sa trajectoire de développement participe ainsi de l'instrumentation d'activités orientées vers les attentes de l'institution et/ou la compréhension des apports des recherches collaboratives, mais, au-delà, parce que la situation de l'entretien *Méthode trajectoire* soutient la formalisation d'une représentation qui se déroule dans une situation sociale finalisée, il semble pertinent d'en interroger d'éventuels effets développementaux. Les fondements de cette interrogation résident dans l'hypothèse que l'activité joue un rôle clé dans les processus de développement du sujet : « en agissant sur la nature extérieure pour la transformer, il modifie sa propre nature » (Vygotski, 1930/1985, p. 44).

Deux questions émergent : quel est le rapport à la formalisation d'une représentation de la trajectoire (expérience vécue lors de l'entretien princeps)? Quelle est l'éventuelle portée de cette activité de formalisation en termes de développement du sujet?

Contexte et cadre théoriques

Les fondements généraux de la recherche en psychologie historique culturelle initiée par Vygotski sont d'abord dépeints. Ils autorisent à tenter de repérer le développement du sujet dans les situations dans lesquelles il est engagé, situations laborieuses lors de l'entretien princeps, situation d'entretien princeps lors de l'entretien second. Les caractéristiques de l'entretien princeps sont explicitées ainsi que l'instanciation du cadre pour l'étude de l'entretien princeps.

Fondements généraux de la recherche

Le développement est toujours social, d'une part parce que les moyens d'action sont des élaborations culturelles et historiques, d'autre part parce que ces moyens d'action se transmettent dans des situations sociales (Rochex, 1997). Chez l'élève, les situations d'enseignement-apprentissage² peuvent créer une zone de proche développement et éveiller les processus évolutifs (Vygotski, 1930/1985). Chez l'adulte, des modifications peuvent se produire par « transmission acquisition » (Saussez, 2014) : le processus d'acquisition trouve sa source dans le processus de transmission qui lui donne forme et peut conduire à une réorganisation qui soutiendra à nouveaux frais la systématisation de l'expérience. L'expérience est mise à distance, le développement étend le rayon d'action permettant d'agir sur son expérience (Dionne et al., 2017) dans une sphère d'expérience particulière.

Dans ces processus, l'activité joue un rôle clé (Yvon & Clot, 2004). Pour agir, l'humain interpose, entre lui et l'objet qu'il transforme, un moyen qui est le conducteur de son action (Marx, 1867/1969) : outils et instruments psychologiques médiatisent l'activité humaine. Celle-ci se développe grâce à des instruments historiquement et socialement développés, et le mouvement est double : simultanément à leur appropriation des instruments culturels, les humains transforment et leur psychisme et « leur milieu extérieur » (Brossard, 2014, p. 298).

La psychologie historique culturelle conduit également à situer dialectiquement les conditions offertes par le milieu (interactions et objets sociaux) et l'expérience vécue de la personne : « les facteurs essentiels pour déterminer l'influence du milieu sur le développement psychologique... sont les expériences vécues » (Vygotski, 2018, p. 117). La notion d'expérience vécue conduit à donner de l'importance au sens que le sujet accorde à la situation, comment il la vit sur le plan psychoaffectif, son rapport à cette expérience.

En référence à la notion de tâche (Leplat & Hoc, 1983), le sujet est posé comme reconcepteur de la prescription. Celle-ci étant le plus souvent imprécise et ne spécifiant pas les moyens d'action, les caractéristiques effectives de l'activité du sujet, le dialogue dynamique qu'il instaure avec la tâche (Yvon & Clot, 2004), ne peuvent être approchées que par une exploration spécifique. Dans nos recherches, la sphère d'expérience étudiée est celle des processus de développement tels qu'ils sont vécus dans le déroulement du parcours professionnel. L'activité de formalisation de ces processus est médiatisée par un outil méthodologique, la *Méthode trajectoire*. L'écart entre le prescrit et le réel est assumé : la prescription est volontairement ouverte afin que l'appropriation des consignes n'entrave pas la formalisation de la représentation.

Instanciation du cadre général dans la Méthode trajectoire (entretien princeps)

La *Méthode trajectoire* (Loisy, 2015) est fondée sur l'interaction chercheur-sujet, et repose sur des tâches qui nécessitent la manipulation d'objets et des activités symboliques. Elle cherche à faire conscientiser la « trajectoire de développement », c'est-à-dire la dialectique entre développement et conditions offertes par le milieu, et le retentissement de cette dialectique sur les acteurs et actrices et sur le milieu (Loisy, sous presse). La première tâche de l'entretien princeps est orientée vers la remémoration de « moments » vécus comme réunissant les conditions pour que se produise un changement, de situations sociales où s'est créée une zone de proche développement (Vygotski, 1934/2011). Afin que l'entretien de recherche reste, par la suite, focalisé sur ces situations, une trace écrite est produite sur des post-its. Ces traces écrites relèvent d'une écriture synthétique et s'apparentent au listage.

La deuxième tâche est orientée vers la remémoration des caractéristiques de ces situations, comme la personne participante les a vécues, et sur les « changements », terme utilisé dans le protocole, qu'elle considère comme s'étant produits à la suite (la

réorganisation de son activité). Les points de rencontre entre le professionnel ou la professionnelle et son environnement socioculturel sont analysés du point de vue des outils, des instruments symboliques, des rôles sociaux et des formes d'intervention (Brossard, 2014) dont la présence est remémorée, et des particularités personnelles, le rapport à ces conditions. Les évolutions permises par ces situations sont analysées en termes de réorganisation du triple rapport à l'objet, à soi et à autrui (Loisy, sous presse). Cette partie de l'entretien se rapproche des récits de vie (Bertaux, 1997/2016), méthode à laquelle s'ajoute la demande de laisser une trace écrite : formalisation brève des éléments clés de l'environnement. Cette partie de l'entretien fournit ainsi deux types de traces : le discours oral qui fait l'objet d'une transcription; les traces écrites laissées « autour des post-its » qui relèvent d'une écriture synthétique et s'apparentent à des mots-clés.

La troisième tâche est orientée vers la représentation visuelle de la trajectoire sous la forme d'une route (Corten-Gualtieri et al., 2010). En effet, l'activité de représentation visuelle est considérée comme un instrument total qui permet : au plan cognitif, de faire des simulations, des inférences et des comparaisons au même titre qu'une image mentale (Denis, 1989); au plan psychoaffectif, de réactiver les affects associés à ces situations, contribuant ainsi à donner forme à l'expérience vécue; au plan social, en raison de la symbolique historiquement et culturellement construite, de mobiliser un codage partagé; au plan de la créativité, d'offrir une liberté d'expression.

À l'issue de cet entretien princeps, la personne participante a produit une représentation tangible de sa trajectoire de développement et il lui est demandé de regarder cette représentation dans son ensemble et de dire si elle semble, après coup, représentative du vécu de son développement et en lien avec les buts professionnels qu'elle se fixe. La chercheuse ou le chercheur conserve cette représentation en vue d'entretiens ultérieurs. L'activité est réalisée au moyen du langage. Il s'agit d'une activité conjointe, l'activité de la personne participante étant nécessairement liée aux interactions avec la personne chercheuse qui interroge et qui, dans une certaine mesure, standardise l'activité par les consignes précises et par le maintien de son orientation vers l'objet attendu, l'activité de la personne chercheuse étant elle-même réorientée en permanence par ce qu'elle perçoit de l'activité de la personne participante.

Le cadre de référence s'instancie dans les questions posées autour des situations évoquées. En effet, pour chacune d'elles, il est demandé de formaliser non seulement les transformations qui s'en sont suivies, mais également les caractéristiques de la situation sociale (objets, acteurs impliqués, rôles sociaux, modes de transmission), l'activité (outils et instruments mobilisés), le vécu de cette expérience (sens donné). Ainsi, même s'il n'y a pas à proprement parler de transmission du cadre de référence du développement, il n'est pas exclu que l'activité contribue, par un apprentissage incident dans le sens classique qu'il se produit sans consigne formelle d'apprentissage

et résulte d'une attitude acquise de comprendre les stimuli de l'environnement (Postman & Senders, 1946), au développement d'une meilleure compréhension des processus de développement.

Cadre pour l'étude du potentiel transformatif de l'entretien princeps

Des instruments sont parfois développés à des fins de recherche. Ainsi, en clinique de l'activité, l'analyse de l'activité est l'un de ces instruments psychologiques qui, par une méthode indirecte, peuvent être mis au service d'une réorientation de l'activité du sujet, en la déformant « pour lui donner un autre cours » (Yvon & Clot, 2004, p. 17). Il s'agit alors d'étudier les transformations du sujet dans un cadre expérimental développemental.

L'entretien princeps constitue une activité de formalisation des processus d'apprentissage-développement vécus, laquelle est médiatisée par la *Méthode trajectoire*, via diverses tâches mobilisant des outils et des instruments symboliques produisant un discours et la représentation visuelle de la trajectoire³. L'intérêt d'étudier l'activité de la personne participante est double. Tout d'abord, le retour qu'elle peut offrir sur la tâche reformulée, et le dialogue de celle-ci avec son activité sont une source d'enrichissement de l'outil méthodologique. De plus, l'accès à l'expérience transformant le rapport à cette expérience (Clot, 2001), il est permis de postuler le potentiel⁴ transformatif de cette activité. Une étude exploratoire est proposée ici, sur le rapport de la personne participante à la formalisation de la représentation de sa trajectoire et sur l'éventuelle portée de l'activité de formalisation en termes de développement. Il est attendu de repérer le développement d'une meilleure compréhension des processus et conditions du développement, objets de l'activité de formalisation pendant l'entretien princeps, ainsi qu'un rapport différent à soi, plus positif si les expériences formalisées sont perçues comme ayant permis un développement. Si l'on admet que l'expérience vécue, « perezhivanie », a pu permettre un autre « passage » (Veresov, 2014), alors l'hypothèse peut être posée que l'entretien princeps soutient une forme de développement du sujet « tant du côté de l'efficience que du sens de son action » (Yvon & Clot, 2004, p. 14). Ce développement pourrait prendre la forme de transformations des capacités à agir sur son propre développement, par exemple par accroissement et modification des qualités des relations avec le milieu, et de transformations des capacités à agir sur le milieu, par exemple par l'engagement dans de nouveaux rôles sociaux et formes d'intervention.

Méthodologie

Le cas étudié est celui de S-P, professeure de mathématiques. L'entretien princeps a été réalisé en deux temps pendant la recherche PREMaTT (Alturkmani, 2019), un projet de recherche collaborative retenu par l'ICÉ (Institut Carnot de l'Éducation). S-P a réalisé deux entretiens avec la *Méthode trajectoire*, l'un avant le démarrage (mars 2017) et l'autre à la fin de la recherche PREMaTT (mai 2018). S-P avait 24 ans

de carrière lors du premier entretien. Le second entretien, suivant la même méthodologie, visait à approcher le développement permis par la recherche collaborative PREMaTT.

Déroulement temporel de la recherche

Le déroulement de la recherche est présenté dans la Figure 1. L'entretien second s'est déroulé en deux parties selon deux méthodes de collecte : la première prend appui sur la technique de l'entretien d'explicitation; la deuxième, sur l'entretien d'autoconfrontation à partir de courts extraits de l'enregistrement et de la production visuelle de l'entretien princeps. Aucune information n'est donnée en amont sur la situation choisie pour l'entretien d'autoconfrontation afin que la pensée, lors de l'entretien d'explicitation, ne soit pas altérée.

L'entretien d'explicitation est une activité de verbalisation de contenus mnémoniques concrets : elle est orientée vers la description, par le sujet, de son action dans la situation, et l'aide à accroître sa remémoration (Vermersch, 1994). Concrètement, la verbalisation concerne la dimension singulière de l'action et les procédures de réalisation mises en place. La chercheuse tente de faire émerger *les aspects implicites de l'action* par des questions aussi vides de contenu que faire se peut, tout en restant attentive aux gestes, aux expressions et aux dénégations du sujet. Par un exercice d'équilibre délicat, cette verbalisation est accompagnée, mais de manière non directive; il s'agit de tenir l'objectif de reprise de différentes strates de l'expérience subjective et de soutien à la prise de conscience de dimensions implicites des processus. Le vécu de l'action est entendu ici comme la succession d'actions que le sujet a mises en œuvre pour atteindre un but (Vermersch, 1994). Dans le contexte de cette recherche, le premier objectif est d'amener à décrire ce qui a été fait lors du temps situé que constitue l'entretien princeps en faisant référence à la réinterprétation des tâches prescrites qui renseigne sur les buts que la personne s'est fixés pendant l'entretien princeps. L'installation et la grille d'entretien de l'entretien second s'appuient sur les travaux de Faingold (2011). Ainsi, l'installation, comme pour l'entretien princeps, évite le face à face : elle est de trois-quarts pour éviter l'accroche des regards, et à une distance spatiale suffisante sans éloignement excessif pour permettre la reprise éventuelle de gestes liés à une émergence. L'entretien débute par une présentation ouverte : « Nous avons réalisé deux entretiens s'appuyant sur la *Méthode trajectoire*... Aujourd'hui, je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de revenir sur ces entretiens. » Les questions orientent la verbalisation vers le fil chronologique de l'activité menée lors de l'entretien princeps, en essayant de faire émerger les tâches reformulées, les prises d'information et les prises de décision, d'action. Sans être intrusives, les questions tentent également d'orienter la verbalisation vers le fil des émotions et des sensations. L'intérêt porté à l'expérience vécue conduit également à poser une question générale : « Comment as-tu vécu cet

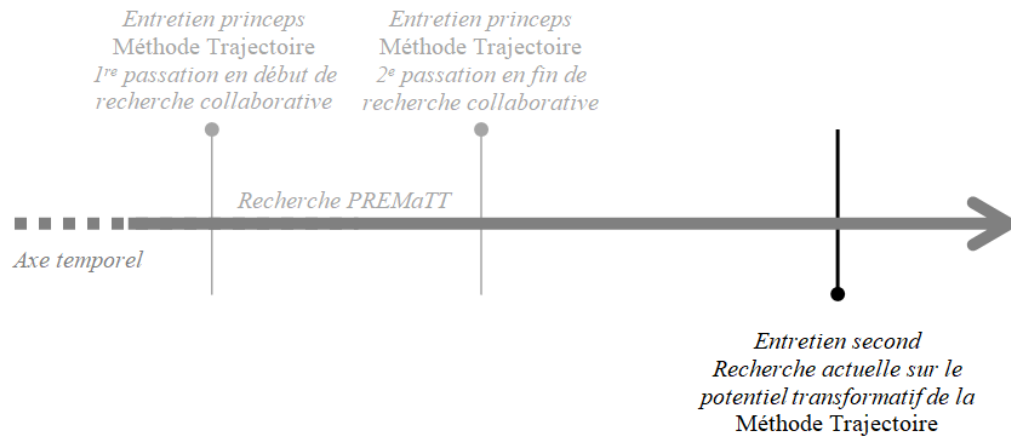


Figure 1. Déroulement temporel de la recherche.

entretien? » Les contradictions et les gestes sont, le cas échéant, repérés par la chercheuse qui les renvoie en miroir. En particulier, lorsque la personne participante semble particulièrement revivre son expérience, des questions visent à l'aider à aller en profondeur vers le sens qu'elle donne à ce qu'elle évoque.

Après cette phase mobilisant la technique de l'entretien d'explicitation, une courte pause est ménagée avec trois objectifs : 1) permettre l'installation du matériel de la seconde phase; 2) marquer la transition entre les deux parties de l'entretien; 3) permettre à chacune de récupérer une énergie attentionnelle, notamment pour la chercheuse qui devra changer de technique tout en continuant à rester attentive au discours et aux gestes de son interlocutrice. La seconde partie de l'entretien se déroule à l'appui de traces de l'activité recueillies lors de l'entretien princeps : portions de discours enregistrées et représentation tangible de la trajectoire de développement⁵. Dans l'esprit de l'autoconfrontation simple (Clot & Faïta, 2000), une trace de l'activité première sert d'outil pour soutenir le travail réflexif du sujet sur son activité. Lors de cet entretien, l'activité du sujet est de dire ce qu'il a fait, aurait pu faire ou ne pas faire. Les relances sont, ici, « en écho » à partir d'expressions ou de gestes, et des silences sont ménagés pour soutenir l'élaboration de l'expérience. Là aussi, le regard est respectueux pour mettre en confiance; compréhensif, car seule la personne peut accéder au vécu de son expérience; attentif. L'attention est portée au discours et aux gestes pour assurer une bonne compréhension et repérer d'éventuelles contradictions. Pour préparer cette phase de l'entretien, en amont, un travail de repérage, de sélection et d'assemblage d'éléments est réalisé, et un spicilège (voir Figure 2) est préparé. Celui-ci réunit tout ce qui a été dit, écrit et dessiné à propos d'une situation sociale de développement identifiée. Les éléments sonores concernant cette situation sont extraits



Figure 2. Extrait de la trajectoire de S-P et portion ayant servi de support visuel lors de l'autoconfrontation.

de l'enregistrement; le support de la trajectoire tangible est replié pour ne laisser disponible à la vue que ce « moment ». Ainsi, la situation permet de focaliser l'attention sur la situation retenue pour l'entretien second. L'enregistrement et l'image sont des outils et des instruments soutenant le travail réflexif sur l'activité.

Méthode d'analyse et considérations éthiques

Une fois les entretiens transcrits, une analyse thématique de contenu est réalisée (Bardin, 2007), doublée d'une lecture flottante. Les données de l'entretien princeps avaient été analysées du point de vue des produits culturels rencontrés, des caractéristiques des situations sociales de développement et de la mise en jeu de trois types de rapports (à l'objet de l'activité, à autrui et à soi), dans une dynamique de contradiction. Les données recueillies pendant l'entretien second sont analysées du point de vue de la reconfiguration potentiellement permise par l'entretien princeps du rapport à soi et du rapport à l'objet de l'activité, les situations sociales de développement mises au travail, et leurs interrelations dans la trajectoire dans son

ensemble. L'autorisation d'enregistrement de l'entretien est demandée à l'enseignante, et les résultats de l'analyse des entretiens princeps et second sont partagés avec elle.

Résultats de la recherche empirique (entretien second)

L'entretien second avec S-P a duré une heure et quart environ. Selon le protocole établi, il s'est découpé ainsi :

1. Un temps d'entretien d'explicitation d'une durée d'environ 26 minutes (25 min 59 s);
2. Une courte pause;
3. Un temps d'autoconfrontation à l'appui de parties choisies de l'enregistrement sonore qui durent moins de cinq minutes chacune (4 min 7 s et 3 min 1 s) et de la représentation visuelle de la trajectoire, temps d'entretien qui a duré environ trois quarts d'heure (48 min 13 s).

Données recueillies pendant le temps 1 de l'entretien second (entretien d'explicitation)

Lors de l'entretien d'explicitation, S-P est d'abord invitée à se remémorer les tâches demandées lors de l'entretien princeps. Il lui en revient deux, l'identification des situations de développement et leur trace sur les post-its : « [...] il fallait que je retrouve les moments importants [...] sur mon temps de travail », puis la représentation visuelle sous la forme d'une route « on a mis en lien ».

L'entretien se centre alors sur son activité lors de la « tâche des post-its », première du protocole princeps et première remémorée. Ce premier temps de l'entretien princeps a été vécu comme « un peu inquiétant parce qu'on ne sait pas ce qu'on va aller chercher ». S-P dit avoir procédé en « remontant le temps » pour évoquer « des brochures, des lectures, des rencontres ». Amenée à donner des précisions sur son raisonnement pour sélectionner ces situations, elle dit :

[...] j'ai pris des choses qui étaient suffisamment importantes pour [avoir] modifié la suite [...] pas juste un apprentissage évident [...] quelque chose qui quand je l'ai rencontré la première fois m'a étonnée [...] quelque chose qui était plus profond et qui faisait changer... ma façon de faire.

S-P vit cette activité comme vraiment importante, car elle lui a permis d'évoquer « des choses qui étaient passées [inaperçues] » : « ça avait modifié des choses [...], mais dans ma tête je ne m'y étais pas arrêtée ». Or l'activité des post-its est vécue comme l'ayant « forcée à regarder [...] ce qui pouvait avoir aidé à faire ce que j'étais maintenant ». Interrogée sur ce qui a changé, elle évoque d'abord la confiance en soi, puis un nouveau rapport à ses choix : « ils étaient étayés [mes] choix », ce n'était « pas que du ressenti ».

La tâche de représentation visuelle de la trajectoire sous la forme d'une route⁶ est réinterprétée comme « trouver des indices visuels qui pourraient indiquer ce qui s'était passé ». Le raisonnement de S-P a été de « racont[er] une histoire ». Interrogée sur les images et les sensations qui lui sont revenues lorsqu'elle a tracé cette route, S-P dit avoir vécu positivement cette activité. Elle a « inconsciemment [...] effacé les mauvais moments » pour ne garder que « des moments qui apportent de la joie [...] où on se pose des questions, mais où forcément derrière on a avancé ». La chercheuse incite alors S-P à revenir au temps de l'entretien princeps « autour du post-it » en rappelant succinctement la double tâche symbolique (discours et écriture de mots-clés) concernant 1) les caractéristiques des situations sociales d'apprentissage-développement; 2) les transformations qui s'en sont suivies. S-P répond que « le choix du post-it... est associé déjà à une émotion, et le fait de l'écrire [...] ça te remet dans cette... émotion [...] et tu te re mets dans cette incertitude [du choix] ». À la fin de l'entretien princeps, S-P dit s'être réinterrogée sur ses choix de situations : « [...] comment ça se fait que tu oublies certaines choses? [...] C'est quoi les gros blocs, c'est quoi ce qui a vraiment changé? »

Globalement, l'entretien princeps a été vécu comme difficile. « C'était encore une fois des choix qu'il fallait faire [...] décerner à un moment le fait que ça avait compté et que ça avait modifié des choses [...] je trouvais ça difficile. »

Données recueillies pendant le temps 2 de l'entretien second (autoconfrontation)

Pour ce temps d'autoconfrontation, l'extrait choisi est celui de la rencontre avec SC, chercheuse en didactique des mathématiques, et aux recherches de laquelle S-P collabore. La bande-son a été découpée pour ne donner à entendre que l'extrait concerné, et la trajectoire réalisée lors de l'entretien princeps est repliée pour ne donner à voir que le tracé correspondant (Figure 2).

Après la première écoute de l'extrait audio, S-P dit revivre l'émotion d'avoir été choisie par une chercheuse en didactique pour participer à ses recherches. Lorsqu'il lui est demandé de bien s'exprimer sur les apports de ce moment, précisément, S-P répond qu'il n'est pas isolé, mais « en lien avec le reste », voulant mentionner que c'est là, dans son parcours, qu'elle commence à s'engager dans des recherches collaboratives dont elle reste une membre active. L'activité de courte formulation écrite est vécue comme difficile, mais les mots écrits « découverte, collaboration, enseignant » et « chercheur » (Figure 2) sont perçus comme congruents : cette rencontre est vécue comme l'élément déclencheur de son développement professionnel qui lui a fait découvrir qu'en tant qu'enseignante elle a « le droit de créer du savoir ».

À la seconde écoute de l'extrait, S-P peut arrêter la bande-son chaque fois qu'elle souhaite apporter des commentaires. S-P situe la recherche de SC dans sa classe dans le continuum de son développement : si elle l'accepte sans difficulté, c'est parce qu'elle a, auparavant, vécu une première expérience de « travail collaboratif

entre enseignants ». Au départ, SC vient expérimenter dans sa classe, ce que S-P trouve congruent avec sa représentation de la recherche à cette période. Cependant, elle dit qu'elle ne l'accepterait plus maintenant, SC lui ayant, depuis, fait découvrir « la recherche collaborative ». En repensant à cette situation, S-P prend conscience que cette situation expérimentale n'était pas une demande de SC, ce qu'elle n'avait pas compris immédiatement, mais qu'elle ne l'a pas « entendu ». Elle l'explique aussi par son manque d'intérêt pour l'algèbre à cette période comparativement à la géométrie. Plus tard, lorsque S-P retrouve SC dans un autre contexte, elle comprend enfin qu'elle lui demande de rejoindre son équipe de recherche collaborative, ce qu'elle accepte. Interrogée spécifiquement sur ce qui se passe à cet instant de l'entretien princeps, S-P dit : « [...] ce travail de trajectoire ça m'a vraiment fait mettre du sens là-dessus [...] il fait prendre du recul déjà parce qu'il te demande de pointer [...] le plus fort ». Si S-P a ciblé la rencontre avec SC sur le post-it, « ce n'est pas que "elle", c'est [...] le monde que ça m'a ouvert... [...] un point saillant qui a changé complètement quelque chose [...] ce n'est pas un moment, une date, une heure, c'est quelque chose de large », ciblant ainsi l'aspect déclencheur de développement de la situation sociale.

S-P pense que dans cette recherche collaborative, il y a eu « une vraie reconnaissance [...] d'ailleurs tu as vu ma route comme elle s'écarte? » Cette rencontre « chamboule », mais les choses n'ont pas changé « sur le coup ». La demande de représenter sa trajectoire sous forme de route semble l'élément déclencheur de la poursuite de la réflexion. Ainsi, à propos de la représentation visuelle de la situation (Figure 2), S-P dit que l'apparence d'« autoroute » ne convient pas, et la partie qui précède n'est pas non plus

une route toute droite, c'était [...] comme quand il y a de la pluie, un chemin de terre [...] pas large du tout et tu marches bien droit au milieu parce que tu as peur de tomber et de mettre les pieds dans la boue.

Il faut de l'assurance pour oser faire « un pas de côté ». La rencontre avec SC élargit « ce chemin », parce qu'elle offre « plusieurs choses à explorer », qu'elle permet des rencontres avec « de plus en plus de gens compétents sur lesquels on peut s'appuyer » et des aides de toutes sortes « que ce soit une personne [...] un manuel [...] un article ». Et précisément, la rencontre avec SC coïncide avec une période où S-P était prête à évoluer : « [...] c'est à ce moment-là que j'ai accepté de me voir [...] dans une autre direction [...] de prendre des petits chemins autour ». L'image de l'autoroute ne renvoie pas au fait qu'il n'y a pas de danger : « c'est l'autoroute parce que ça va très vite d'un seul coup ».

Globalement, l'entretien princeps par la *Méthode trajectoire* est vécu par S-P comme permettant de prendre confiance en soi, mais il l'a surtout :

- éclairée sur ses choix et leurs conséquences : « des choix que j'aurais pu faire qui m'auraient fait faire complètement autre chose »;

- amenée à réfléchir sur ce qui a motivé ses choix : « qu'est-ce qui fait que tu as envie de t'engager avec quelqu'un? »;
- fait prendre conscience des décisions qu'elle a prises : « il y a le temps obligatoire [...] et ce qu'on décide de faire ».

Analyse des données recueillies pendant l'entretien second

Malgré le temps relativement long écoulé entre l'entretien princeps et l'entretien second, l'évocation est possible. Celle-ci semble facilitée par la charge émotionnelle associée à l'activité menée pendant l'entretien princeps. C'est le cas pour la préparation des post-its et pour la représentation visuelle. Pour ne pas perdre de vue que l'entretien second porte sur l'expérience vécue de l'entretien princeps, il est régulièrement demandé si les propos tenus sont en lien avec ce qui s'est passé lors de l'entretien princeps et non lors de la situation originale.

L'entretien princeps est une sphère d'expérience particulière engageant dans plusieurs activités symboliques conduisant à explorer son développement : discours oral, courtes formulations sous forme de listes et de mots-clés, représentation visuelle de la trajectoire. Il ressort de l'entretien d'explicitation que, lors du premier temps de l'entretien princeps, l'écriture de moments ayant enclenché des transformations, l'activité qui se déploie en silence a non seulement une dimension cognitive et décisionnelle (la prescription ne spécifiant pas comment s'y prendre), mais également une dimension psychoaffective (elle est vécue comme inquiétante) en lien avec l'incertitude de la prise de décision. Les choix de S-P sont de procéder de manière rétrospective pour remonter à ce qui lui a permis d'être ce qu'elle est à l'instant de l'entretien; de définir une stratégie pour cibler les situations ayant un statut particulier. La nécessité de faire des choix est difficile comparativement à ce à quoi elle renonce, et aussi parce qu'elle implique une stratégie : celle de S-P est de cibler ce qui est vraiment important, pas des évidences comme un apprentissage formel, mais plutôt des choses qui ont nécessité des approfondissements, ont pris du temps et suscité un étonnement. Il est important de rappeler que S-P a passé le premier entretien en amont de la recherche PREMaTT et qu'elle n'avait, de ce fait, jamais entendu parler de la recherche sur les trajectoires de développement avant cet entretien. Dans le discours de S-P, la perspective du développement apparaît étroitement imbriquée à une certaine liberté d'agir; les situations évoquées, même si elles ont pu être difficiles, ont toutes permis un dépassement.

L'autoconfrontation en deuxième partie de l'entretien second conforte cette analyse. Il apparaît ainsi que la rencontre avec la didacticienne des mathématiques a été ciblée parce qu'elle a suscité une émotion et un étonnement, et a conduit progressivement S-P à des approfondissements et à un rapport renouvelé à son activité laborieuse sur l'algèbre. De plus, S-P dit explicitement que ce n'est pas ce moment en lui-même, mais ce qu'il a ouvert en termes de rencontres et perspectives, et qui a

progressivement conduit à ce développement. Cette portion de discours met en évidence le temps long du développement. S-P est moins diserte sur la seconde activité de l'entretien princeps qui l'a conduite à raconter oralement l'expérience vécue de chaque moment identifié, et à formaliser brièvement les éléments clés de l'environnement associés à proximité des post-its, car le temps crucial de l'entretien princeps est, pour elle, le ciblage de moments clés sur post-its, activité qui lui fait revivre l'émotion associée à chaque situation concernée qui semble revécue, doublée de l'émotion liée à l'incertitude du choix. Parce que cette deuxième activité reprend le déroulement professionnel dans l'ordre chronologique, S-P dit raconter une histoire, ce qui permet de l'associer à un récit de vie. Toutefois, là aussi, la nécessité de synthétiser le discours sous forme de mots-clés est vécue comme obligeant à revenir encore sur le sens des transformations et processus.

L'activité de représentation visuelle lors de l'entretien princeps est redéfinie par S-P en recherche d'indices représentatifs du vécu de son expérience. La représentation visuelle semble susceptible de donner une forme partageable à des émotions (chemin tortueux, route qui s'élargit...). La trace tangible de la représentation visuelle s'inscrit dans la mémoire et vient questionner S-P après l'entretien princeps. Après coup, elle considère que la forme d'autoroute qu'elle a adoptée peut prêter à confusion parce qu'elle laisse à penser à une voie sans danger, alors qu'elle veut figurer la vitesse accrue de son développement. Le développement éventuel ne peut être saisi que par ce qu'en dit S-P, qui est la seule à savoir ce qui s'est passé et les éventuelles transformations qui s'en sont suivies. Ce que S-P perçoit, c'est que les tâches prescrites l'ont contrainte à conscientiser ce qui avait permis son développement et la manière dont elle a orienté ses choix. Il est important d'insister ici sur le sens à donner à ses assertions : les tâches de l'entretien princeps ont une force prescriptive pour ce qui est des attentes de production (relever des moments ayant permis des transformations; discourir sur les caractéristiques de ces situations sociales; représenter visuellement la trajectoire). En revanche, le sens que S-P donne à ces tâches reflète son expérience vécue. Au regard du sens qu'elle lui donne, S-P éprouve une satisfaction, car la *Méthode trajectoire* lui a permis de pointer les situations les plus marquantes. Elle dit être sortie de l'entretien princeps en ayant davantage confiance en elle-même grâce à un rapport renouvelé à ses choix perçus comme intelligents.

Deux éléments moins directement exprimés transparaissent, lesquels pourraient également s'apparenter à une mise à distance de l'expérience du développement permise par la participation à l'entretien princeps. Le premier s'illustre par le fait que S-P exprime à plusieurs reprises sa proactivité; ce faisant, il semble possible de considérer que, même si elle ne l'exprime pas de cette manière, l'entretien princeps lui permet de mettre au jour la liberté qu'elle se donne d'agir sur son milieu. Le second élément est le recul sur la trajectoire de développement rendu possible par l'entretien princeps : S-P exprime à plusieurs reprises que le processus de son développement

interrelie son goût de ne pas travailler seule et les opportunités de travailler dans des collectifs qu'elle saisit ou incite dans l'établissement ou dans d'autres milieux professionnels. S-P exprime aussi la progressivité de ce développement : une centration sur les activités de base en début de carrière parce que s'écarter présentait un risque, puis, au fur et à mesure que la confiance en soi s'installe, la possibilité de s'écarter du chemin tracé. La rencontre avec la didacticienne des mathématiques arrive à une période où son niveau de confiance en soi est suffisant pour l'accepter, mais pas encore assez pour saisir, ou oser saisir, sa proposition d'intégrer l'équipe de recherche collaborative. Quand elle est prête à l'accepter, S-P prend conscience que, en tant qu'enseignante, elle peut agir sur le monde, non seulement sur le milieu dans lequel elle enseigne, mais plus largement en produisant du savoir.

Discussion sur le potentiel transformatif de la *Méthode trajectoire*

La *Méthode trajectoire* offre une situation sociale finalisée, réglée et normée engageant une personne chercheuse et une personne participante. Divers outils et instruments symboliques y médiatisent l'activité. Pour étudier cette activité et d'éventuels effets développementaux de l'entretien princeps, la séparation de l'entretien second en deux temps distincts s'avère pertinente sur le plan méthodologique :

- Le temps d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) permet, par la mise en évocation, d'approcher les procédures de réalisation mises en place pour résoudre les tâches demandées lors de l'entretien princeps. Les questions sont au service de l'émergence d'aspects implicites de l'action, et cela permet de faire affleurer les émotions. L'attention portée à la verbalisation des buts fixés lors de la réalisation des tâches éclaire aussi sur le sens donné à l'activité lors de l'entretien princeps;
- Lors du temps d'autoconfrontation simple (Clot & Faïta, 2000), des traces de l'activité lors de l'entretien princeps servent d'outil et d'instrument pour soutenir le travail réflexif. Les relances incitent à dire ce qui a été fait, aurait pu l'être ou non lors de cette partie de l'entretien.

L'analyse des résultats de l'entretien second montre que les tâches prescrites lors de l'entretien princeps sont suffisamment ouvertes pour permettre une appropriation des exigences méthodologiques : dans le cas présent, le sujet a intériorisé le fait qu'il faille se centrer sur des situations ayant déclenché des transformations s'inscrivant dans un temps long de développement. Ces tâches n'entravent pas la formalisation de la représentation et autorisent la construction d'un sens personnel : ainsi, dans la représentation visuelle, le sujet donne forme à l'autorisation qu'elle se donne (ou non, selon les périodes de son développement), d'oser prendre des risques.

Le développement du sujet le plus aisément repérable est celui d'une reconfiguration du rapport à soi et du rapport à la trajectoire professionnelle. Dans le

cas présent, cela peut s'expliquer par le fait que les situations choisies, même si elles ont pu être douloureuses à vivre, ont toutes permis un dépassement. Concernant une meilleure compréhension des processus et conditions du développement, il semble possible d'affirmer que l'entretien princeps a permis une compréhension du sens de l'action; le cas illustre la compréhension de l'intelligence des choix en lien, d'une part, avec le contexte temporel et spatial de l'action, et d'autre part, avec les contraintes et libertés telles qu'elles sont vécues.

Il n'est cependant pas possible de percevoir si l'entretien princeps a permis de nouvelles ouvertures à de nouvelles actions menant à des apprentissages ouvrant sur du développement. Concernant ce point, différentes limites méthodologiques sont identifiées :

- le choix du sujet (les processus d'apprentissage-développement de S-P sont particulièrement puissants tant du point de vue de la qualité de ses relations avec son milieu que de son engagement dans des rôles sociaux et des formes d'intervention, ce qui peut créer un effet plafond du point de vue de la compréhension des processus de développement);
- le temps relativement long entre l'entretien princeps et l'entretien second (14 mois dans le cas de S-P);
- l'outillage insuffisant de l'entretien d'autoconfrontation pour l'étude d'une éventuelle appropriation du cadre de référence du développement (cette partie de l'entretien second pourrait intégrer des questions spécifiques sur l'apprentissage incident des interrelations entre les caractéristiques de la situation sociale, l'activité et le vécu de l'expérience, et sur ses potentiels effets sur les processus de développement).

Il semble toutefois qu'il est possible de considérer que l'entretien princeps est bien déclencheur d'un mouvement de la pensée; ainsi le sujet continue à réfléchir après coup sur le bien-fondé de la représentation visuelle choisie, ce qui déclenche sa réflexion sur les décisions et les prises de risques. Ainsi, s'il n'est pas possible de saisir si la *Méthode trajectoire* soutient des transformations des capacités à agir sur son propre développement, les traces tangibles (les post-its des moments de développement, mots-clés relatifs aux transformations et leurs conditions sociales, représentation visuelle de la route) sont vécues comme soutenant un mouvement de la pensée. La production de ces traces tangibles ne peut évidemment pas être dissociée des différents aspects de la situation, en particulier de la mise en mots et de l'attitude de la personne chercheuse, faites à la fois d'écoute active et de demandes d'explicitation sur les traces en train d'être élaborées, même si ces différents aspects de la situation d'entretien ne sont pas exprimés comme ayant soutenu le développement.

D'autres passations seront nécessaires pour les valider et pour affiner la vision du potentiel transformatif de cet outil méthodologique. Malgré ces limites, cette étude exploratoire laisse entrevoir que la *Méthode trajectoire* pourrait être considérée comme un instrument de reprise de l'expérience des processus d'apprentissage-développement qui pourrait avoir un potentiel transformatif.

Conclusion et perspectives

La présente recherche a permis d'interroger le potentiel transformatif de la *Méthode trajectoire*, un outil méthodologique mettant au travail l'expérience du vécu des situations et processus d'apprentissage-développement au fil de l'exercice du métier, outil initialement conçu pour étudier ces processus. L'hypothèse a été posée que l'engagement dans la combinaison de tâches symboliques propres à la passation de l'entretien princeps pouvait permettre de modifier le rapport à cette expérience, voire d'agir sur cette expérience. Pour répondre à ces interrogations, un protocole a été mis en place mobilisant deux méthodologies de recueil de données, un entretien d'explicitation suivi d'un entretien d'autoconfrontation à l'appui de traces de l'activité menée lors de l'entretien princeps, extraits de l'enregistrement sonore et de la représentation visuelle de la trajectoire correspondants à une situation sociale qui avait été ciblée lors de l'entretien princeps comme ayant soutenu des processus de développement.

Nous souhaitons saisir l'activité réalisée pour répondre aux tâches de la *Méthode trajectoire* et explorer si des processus évolutifs pouvaient s'éveiller. L'étude met en évidence que l'entretien princeps permet de faire conscientiser et formaliser le vécu de situations ayant permis un apprentissage-développement lors de l'activité laborieuse, ainsi que le vécu des processus sous-jacents. Au regard des processus évolutifs, il se dégage une perception plus positive de soi, ainsi qu'une meilleure compréhension du sens de l'action orientée vers le développement qui peut s'apparenter à une mise à distance de l'expérience vécue de ces processus de développement (Dionne et al., 2017). L'entretien second ne permet pas de repérer la contribution de l'entretien princeps au développement de l'efficacité de l'action sur ces processus et conditions du développement; différentes limites méthodologiques identifiées devront être levées pour étudier si la formalisation de la représentation de la trajectoire de développement peut permettre d'agir sur cette expérience (Dionne et al., 2017). Ainsi, s'il est prématuré d'affirmer une réorganisation qui soutient à nouveaux frais la systématisation de l'expérience du développement, l'analyse des résultats de l'entretien second laisse à penser qu'il est possible de poursuivre l'étude de la *Méthode trajectoire* comme cadre expérimental développemental soutenant certaines transformations. Il est permis de penser l'entretien princeps non seulement comme outil méthodologique pour étudier le développement professionnel, mais également comme instrument de recherche pouvant élargir la palette des méthodes indirectes qui

transforment le rapport à l'expérience (Clot, 2001). Il conviendrait également d'étudier en quoi rendre disponibles les processus de développement pourrait enrichir d'autres expériences, et, dans une certaine mesure, être au service d'une certaine réorientation d'autres activités professionnelles (Yvon & Clot, 2004).

Concernant la poursuite de l'élaboration de l'outil méthodologique, les données complémentaires fournies par l'entretien second pourront contribuer à alimenter la compréhension des caractéristiques des situations sociales de développement dans l'expérience vécue des sujets, et celle des processus de développement qu'ils engagent dans la temporalité longue de leur parcours professionnel. Il est également envisagé, sans assujettir la recherche aux prescriptions de l'institution, d'essayer de développer un outil qui soutiendra enseignantes et enseignants dans une instrumentation, désormais attendue par l'institution, d'élaboration du parcours professionnel pour les entretiens de carrière (MEN, 2021).

Notes

¹ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation NOR : MENE1315928A. Arrêté du 1-7-2013 – J.O. du 18-7-2013 MEN – DGESCO A3-3.

² En accord avec Wertsch et Sohmer (1995), le terme *obuchenie*, bien qu'il soit souvent traduit par « apprentissage », est considéré comme correspondant à l'enseignement-apprentissage.

³ Lors de l'entretien princeps, le participant réalise plusieurs tâches :

- « identification des moments de développement » laissant une trace écrite sur des post-its;
- « organisation temporelle » conduisant à organiser les post-its par ordre chronologique;
- « récit + trace écrite » au cours de laquelle il s'agit 1) d'explicitier ce qui s'est transformé ainsi que les conditions offertes par le milieu social; 2) de le caractériser succinctement par écrit (de mots-clés);
- « représentation visuelle » au cours de laquelle il s'agit de tracer les liens qui unissent les différents moments repérés sous la forme d'une route.

⁴ L'utilisation du terme *potentiel* est justifiée par le fait qu'on ne peut assurer qu'il y aura à coup sûr développement ou transformation : cette hypothèse ne pourra se réaliser que si les conditions sont réunies, tant du point de vue de ce que la situation offre que de l'expérience vécue de la personne.

⁵ Lors de la première recherche sur le potentiel transformatif de la *Méthode trajectoire*, des entretiens d'explication ont été réalisés en montrant la trajectoire formalisée lors des entretiens princeps. Les données recueillies ont permis d'enrichir la compréhension des processus de développement (Loisy, 2021), mais l'analyse des entretiens a révélé une tendance à formaliser de nouveau la trajectoire, et non à se centrer sur l'activité menée pendant l'entretien princeps et son potentiel transformatif. La méthode adoptée ici tente de pallier ces difficultés.

⁶ En fait, la représentation visuelle de la trajectoire est demandée après l'activité de récit doublé de la brève formalisation des éléments clés de l'environnement à proximité des post-its qui consiste à faire retrouver les caractéristiques des situations d'apprentissage-développement et les transformations potentielles qui s'en sont suivies. Cependant, comme S-P se remémore d'abord le tracé de la route, l'entretien second se poursuit sur l'explicitation de cette activité, et ce n'est qu'ensuite qu'elle sera incitée à se remémorer son activité autour des post-its.

Références

- Alturkmani, M. D. (Éd.). (2019). *Penser les ressources de l'enseignement des mathématiques dans un temps de transitions 2017-2019* [rapport scientifique des composantes PR 03 et PAE 21 du Programme de l'Institut Carnot de l'Éducation. Lyon, IFÉ-ENS]. Repéré à <https://urlz.fr/eVnZ>
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1997).
- Brossard, M. (2014). Monde de la culture et développement humain. Dans C. Moro, & N. Muller-Mirza (Éds), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (pp. 297-312). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin, & J. Friedrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.
- Corten-Gualtieri, P., Dony, S., & d'Hoop, E. (2010). Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.425>
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dionne, P., Saussez, F., & Bourdon, S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 46(3). <https://doi.org/10.4000/osp.5475>
- Faingold, N. (2011). La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi. *Expliciter*, (89), 15-24.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.

- Loisy, C. (2015). La méthode trajectoire, instrument pour comprendre et soutenir le développement professionnel. Dans J.-Y. Rochex, C. Joigneaux, & J. Netter (Éds), *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques. Actes du 6ème séminaire international Vygotski* (pp. 441-454). Paris : Circeft-Escol/Cnam-CRTD.
- Loisy, C. (2021, avril). Étude du développement potentiel de la puissance d’agir lors d’un entretien de recherche [communication]. *Septième colloque international en éducation. Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante (Crifpe)*. Montréal, Canada.
- Loisy, C. (sous presse). Une combinaison exploratoire de méthodes de recherche pour saisir le développement professionnel sous plusieurs aspects. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(1).
- Marcel, J.-F., & Piot, T. (2014). Le travail collectif des enseignants en question(s), *Questions Vives*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1524>
- Marx, K. (1969). *Le capital* (vol. 1). Paris : Garnier-Flammarion. (Ouvrage original publié en 1867).
- Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2017). Arrêté du 5 mai 2017 relatif à la mise en œuvre du rendez-vous de carrière des personnels enseignants, d’éducation et de psychologues du ministère chargé de l’éducation nationale. Journal officiel de la République française, n° 0109 du 10/05/2017. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/download/file/LykGmH7vMb-yJKNXCJ9VQ-g3Q6yOHf4SWfQW5oRjWPU=/JOE_TEXTTE
- Ministère de l’Éducation nationale (MEN). (2021). *Rendez-vous de carrière : mode d’emploi*. <https://www.education.gouv.fr/rendez-vous-de-carriere-mode-d-emploi-41627>
- Postman, L., & Senders, V. L. (1946). Incidental learning and generality of set. *Journal of Experimental Psychology*, 36(2), 153-165.
- Rochex, J.-Y. (1997). L’œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 105-147.
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d’environnements de formation pour sortir d’une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.969>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l’éducation*, 31(1), 133-155.

- Veresov, N. (2014). Émotions, perezhivanie et développement culturel : le projet inachevé de Lev Vygotski. Dans C. Moro, & N. Muller Mirza (Éds), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (pp. 237-254). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Vygotski, L. S. (1985). La méthode instrumentale en psychologie (trad. C. Haus). Dans B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart (Éds), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Paris : Delachaux et Niestlé. (Ouvrage original publié en 1930).
- Vygotski, L. S. (2011). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. Dans F. Yvon, & Y. Zinchenko (Éds), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires* (pp. 221-247, trad. L. Chaiguerova et F. Sève). Moscou et Montréal : Université d'État de Moscou Lomonossov et Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 1934).
- Vygotski, L. S. (2018). *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques 1931-1934* (trad. I. Leopoldoff). Berne : Peter Lang.
- Wertsch, J. V., & Sohmer, R. (1995). Vygotsky on learning and development. *Human Development*, 38(6), 332-337.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psicologia da Educação*, 19(1), 11-38.

Catherine Loisy est maître de conférences habilitée à diriger des recherches (HDR) émérite en sciences de l'éducation et de la formation. Membre du CREAD (Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique), et de S2HEP (Sciences et société, historicité, éducation, pratiques), ses recherches portent sur le développement professionnel des enseignantes et enseignants à l'heure du numérique; elle s'intéresse particulièrement aux trajectoires de développement professionnel. [ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7895-5769>].

Pour joindre l'autrice :
catherine.loisy@ens-lyon.fr

Une démarche méthodologique ascendante pour l'échantillonnage d'une étude exploratoire sur la collaboration en milieu scolaire au primaire : quels impacts pour les entretiens individuels?

Céline Gravel, Doctorante

Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Le principal objectif de cet article méthodologique tiré d'une recherche qualitative exploratoire est de montrer une façon dont un chercheur peut approcher le terrain et effectuer des ajustements nécessaires en fonction de la réalité pour mener à terme ses travaux. Il s'agit d'une étude de cas multiples sur la collaboration en équipe-cycle en milieu scolaire primaire au Québec. C'est sous un angle psychosociologique, plus précisément selon l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC) (Le Bossé, 2012, 2016), que le projet de thèse a été conçu et mis en œuvre. Il apparaissait difficile d'obtenir que plusieurs membres de trois équipes-écoles participent à des entretiens individuels semi-dirigés. Cinq stratégies ont été mises de l'avant pour une démarche d'échantillonnage ascendante. Le choix de réaliser des entretiens individuels semi-dirigés s'est révélé pertinent pour avoir accès à différentes dynamiques dans des équipes-écoles au primaire et également pour susciter des prises de conscience personnelles.

Mots clés

RECHERCHE QUALITATIVE, ÉCHANTILLONNAGE, IMPACTS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS, DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR, COLLABORATION EN MILIEU SCOLAIRE

Abstract

The principal objective of this methodological article based on an exploratory qualitative research project is to show one way in which researchers can approach the field and make the necessary adjustments based on the actual situation in order to complete their work. The article examines multiple case studies on collaboration in team cycles in Québec primary schools. The thesis project was designed and carried out from a psycho-sociological angle, more precisely using an approach centered on the development of the power to act of people and communities (DPA-PC) (Le Bossé, 2012, 2016). It seemed to be hard to get several members of the three participating school teams to participate in semi-directed individual interviews. Five strategies were put forward for a bottom-up sampling process. The choice of semi-directed

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 266-288.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

individual interviews was found to be appropriate for giving access to various dynamics in primary school teams and for increasing personal awareness.

Keywords

QUALITATIVE RESEARCH, SAMPLING, IMPACTS OF INDIVIDUAL INTERVIEWS, DEVELOPMENT OF THE POWER TO ACT, COLLABORATION IN SCHOOLS

Introduction

Quelles sont les conditions nécessaires pour favoriser la participation volontaire ainsi qu'une liberté de parole des répondants dans une recherche scientifique? Savoir que les chercheurs ne peuvent pas forcer la participation n'est pas suffisant, il est nécessaire de prendre en considération la culture des organisations dans lesquelles ils conduisent leurs études. Souvent, les enjeux des chercheurs sont passablement éloignés de ceux des répondants dans les projets de recherche. Pelpel (2001) affirme que parfois les besoins et les préoccupations des chercheurs sont tellement distincts de ceux des répondants, en lien avec leurs pratiques, qu'ils ne réussissent pas à se comprendre. Or, plusieurs études, selon De Ketele (2020), ont montré que les transformations des systèmes éducatifs nécessitent l'adhésion, l'engagement et la capacité des acteurs du terrain. En ce sens, plusieurs projets de recherche ont avantage à être conçus et réalisés avec les praticiens.

Par conséquent, dès la conception du projet de thèse, et puisque les équipes-écoles ne nous ont pas demandé d'intervenir, la question suivante s'imposait : pourquoi les enseignantes, enseignants titulaires d'un groupe-classe (ETG) collaboreraient-ils avec des chercheurs? Stratégiquement une démarche d'échantillonnage ascendante dite *bottom up* a été conçue, c'est-à-dire que chacune des étapes d'échantillonnage a été élaborée en reconnaissant le pouvoir de décision et d'agir des ETG afin d'obtenir des accords volontaires de participation. Une démarche d'échantillonnage ascendante apparaît en cohérence avec une visée émancipatrice qui se lie à l'histoire de la liberté et de l'égalité.

Pour que l'action éducative auprès des jeunes soit émancipatrice, et que ceux-ci développent leur pouvoir d'agir, la transmission des savoirs se réalise dans un accompagnement, soit une pédagogie qui donne confiance aux apprenants de trouver les moyens de contrer les obstacles qu'ils rencontrent dans un processus d'humanisation. Selon Paulo Freire (1982), il s'agirait d'un processus de co-émancipation par le dialogue qui ouvre la voie à la discussion critique non seulement sur le plan intellectuel, mais aussi social. Donner la parole aux modèles que représentent les ETG, les principaux acteurs qui interagissent au quotidien avec les jeunes, afin qu'ils collaborent à nos projets de recherche, représente un pas dans la transformation de ce que nous sommes et de la société.

Le principal objectif de cet article est de montrer une façon dont un chercheur peut approcher le terrain et effectuer des ajustements nécessaires en fonction de la réalité pour mener à terme ses travaux. Ces ajustements qui sont rendus nécessaires constituent de nouvelles pistes d'exploration.

Ainsi, cet article présente la démarche utilisée à l'étape d'échantillonnage non probabiliste d'une étude qualitative exploratoire sur la collaboration en équipe-cycle au primaire. Cette dernière constitue une dimension spécifique de la collaboration institutionnelle, professionnelle et pédagogique (IPP). Une équipe-cycle au Québec regroupe les intervenants, particulièrement les ETG, qui suivent le cheminement des élèves pendant les deux années scolaires d'un même cycle. Dans un premier temps, cet article expose la problématique de la prescription de la collaboration en équipe-cycle afin de placer la présente analyse en contexte. Par la suite, le cadre conceptuel sur lequel repose l'analyse est amené, soit le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC) (Le Bossé, 2016), en distinguant les quatre axes d'analyse dans un processus de changement. Est introduit subséquemment l'étude de cas multiples en illustrant les choix méthodologiques tant dans la visée recherchée que dans le choix des stratégies d'échantillonnage. Enfin, nous examinons, dans une dimension émancipatrice, dans quelle mesure le corpus de nos données suggère que la participation aux entretiens individuels pour cette étude a pu, même indirectement, contribuer à rééquilibrer les rapports de pouvoir entre les différents acteurs de cette recherche.

La prescription de la collaboration en équipe-cycle au primaire

Au cours des dernières décennies, la recherche a montré que le facteur le plus déterminant pour favoriser la réussite des élèves, ce sont les pratiques enseignantes (Lefebvre, 2003). L'hétérogénéité accentuée du profil des élèves, par l'augmentation des élèves en difficulté dans un même groupe-classe pour une année scolaire, nécessite que les professionnels impliqués collaborent de près pour relever les défis d'intervention qui se posent au quotidien. En outre, l'importance de la collaboration est soulignée par de nombreux chercheurs (Corriveau et al., 2010; Hargreaves, 2019; Portelance et al., 2011), qui considèrent que c'est en instaurant des cultures collaboratives que des actions sont ciblées de façon cohérente et se montrent efficaces (Dupriez, 2010; Fullan & Quinn, 2018).

Ces travaux concordent avec les constatations du ministère de l'Éducation du Québec (1997) selon lesquelles la collaboration entre les différents intervenants scolaires est une caractéristique des écoles ayant davantage de succès (Bandura, 2003; Teddlie & Reynolds, 2000). Pour faciliter la collaboration, le curriculum du primaire a été réorganisé en trois cycles d'apprentissage. De plus, dans une perspective d'écoles inclusives, c'est-à-dire où les besoins et les spécificités de chaque élève sont pris en

compte, Borges (2019) met en évidence le fait que les ETG ne peuvent plus travailler seuls, ils ont à transiger avec différents agents éducatifs.

Une recension des écrits scientifiques (Gravel et al., 2019) concernant les conditions personnelles et structurelles nécessaires à la collaboration IPP a montré que ces conditions sont rarement réunies (Barrère, 2002, 2017; Lafortune et al., 2004). Rappelons que la collaboration institutionnelle se réfère aux valeurs, au curriculum provincial et aux orientations du ministère de l'Éducation, ainsi qu'aux orientations des commissions scolaires¹ (CS), à l'époque, traduites dans le projet éducatif de l'école et son plan d'action. La collaboration professionnelle en équipe-école, un groupe restreint formé de trois équipes-cycles, quant à elle, interpelle les acteurs de manière interdépendante dans un processus collectif de réflexion, de discussion, de décision, d'action et d'évaluation pour contrer l'échec scolaire. Finalement, la collaboration pédagogique est liée directement à l'action dans la classe dans un partage d'expertises pour la conception, la préparation, la réalisation et l'évaluation de situations d'enseignement et d'apprentissage. Il semble que les intervenants reconnaissent la pertinence de la collaboration au sein des équipes-cycles, mais dans les faits, on en trouve peu (Dupriez, 2010; Portelance et al., 2011).

La difficulté de la mise en œuvre de la collaboration en équipe-cycle

D'une part, les ETG justifient leur réticence à une demande d'intensification de la collaboration formelle, soit obligatoire, par leur besoin d'autonomie, la primauté de leur responsabilité auprès des élèves et le manque d'affinités pédagogiques entre les collègues (Tardif & Lessard, 1999). Sur le plan structurel, les principaux obstacles répertoriés sont ceux-ci : le personnel enseignant en surcharge de travail (Houffort & Sauvé, 2010; Tardif & Lessard, 1999); un contexte de changements multiples et spontanés (Gather Thurler & Maulini, 2007); le faible soutien institutionnel à la collaboration en équipe-cycle (Archambault, 2008); l'absence de temps dédié officiellement à la collaboration en équipe-cycle au Québec (Kahn & Rey, 2008); la structure des groupes-classes pour une année scolaire (Brunet & Savoie, 2003); la complexité de la tâche des ETG (Borges & Lessard, 2007); ainsi que les dimensions compétitives dans la vie groupale (Leclerc, 2020).

D'autre part, la collaboration formelle en équipe-cycle ne paraît pouvoir devenir efficace que dans la mesure où elle prend racine dans les attitudes intérieures des intervenants scolaires, dans une éthique du lien qui ne remet pas en question la valeur de l'Autre et repose nécessairement sur une forme d'autonomie. Lhomme (2020) invite les équipes-écoles à analyser comment leur fonctionnement favorise le développement de cette autonomie. L'étude sur la mise en place des cycles d'apprentissage, en Belgique et au Québec, amène Khan et Rey (2008) à affirmer que les changements demandés par les réformes éducatives ne s'incarnent réellement dans les pratiques que lorsqu'elles reposent sur le fonctionnement autonome des ETG.

Le développement du pouvoir d’agir pour soutenir la collaboration en milieu scolaire

Des chercheurs en éducation (Brunet & Boudreault, 2001; Brunet & Savoie, 2003) présentent l’*empowerment* des ETG comme finalité à rechercher. Selon Calvès (2009), dans le contexte des pratiques socio-éducatives, la notion d’*empowerment* repose sur l’idée que les personnes ou les groupes aux prises avec des difficultés persistantes peuvent renforcer ou acquérir davantage de pouvoir sur ce qui a de la valeur pour eux. Le Bossé (2003, 2021) a privilégié l’expression « développement du pouvoir d’agir des personnes et des collectivités » DPA-PC pour traduire cette notion. Ce concept prend appui sur le constat que les personnes peuvent actualiser leurs potentiels en développant leur pouvoir individuel et collectif de changer les choses qui sont importantes pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s’identifient. Cette notion se distingue de la dévolution de pouvoir, que certains associent à l’*empowerment*, dans la mesure où le changement est « entrepris et librement consenti » par les principales personnes concernées.

L’approche centrée sur le DPA-PC (Le Bossé, 2012) postule l’existence d’un désir d’épanouissement individuel et collectif. Or, des contextes particuliers amènent des personnes à ressentir un sentiment d’impuissance et, dans certains cas, à subir les situations sans reconnaître de possibilités de changement. Du point de vue centré sur le DPA-PC, l’acteur ou le groupe d’acteurs sont considérés comme des agents autonomes disposant d’une marge de manœuvre et d’un désir de relever les défis sur ce qui leur importe et qui peuvent entrer en tension avec les enjeux d’autres personnes ou groupes impliqués. Pour permettre la réflexion et le déroulement de ce processus de changement, l’auteur propose une grille d’analyse en quatre axes :

- 1) l’adoption d’une unité d’analyse « acteurs en contextes »;
- 2) la prise en compte du point de vue des personnes concernées dans la définition du problème et des solutions envisageables;
- 3) la prise en compte des contextes d’application;
- 4) l’adoption d’une démarche d’action conscientisante (Le Bossé, 2016).

Appliqué à la question de la collaboration IPP, cet outil conceptuel permet de clarifier les termes du changement recherché pour un soutien au DPA-PC du personnel enseignant dans la collaboration IPP.

Axe 1 : L’adoption d’une unité d’analyse « acteurs en contextes »

En psychosociologie, l’unité d’analyse « acteurs en contextes » intègre à la fois les dimensions individuelles et les forces macro-sociales. Elle se distingue de l’unité d’analyse en psychologie sociale qui est fondée sur les caractéristiques des individus et ses interactions (Le Bossé, 2012). L’adoption d’une unité d’analyse « acteurs en contextes » conduit concrètement à se demander qui souhaite une meilleure

collaboration IPP et pourquoi. Par exemple, les enjeux du Ministère et des gestionnaires, c'est-à-dire ce qu'ils veulent obtenir et ce qu'ils veulent éviter, peuvent diverger des enjeux du personnel enseignant. En situation d'accompagnement d'une équipe-école, tous sont invités à approfondir ce qui caractérise leur situation de façon déterminante et à partir de laquelle ils évaluent l'ensemble de la réalité qu'ils vivent. Qui sont les acteurs impliqués dans la collaboration formelle au sein d'une équipe-cycle? Dans un contexte élargi, les enjeux politiques, économiques et administratifs du système éducatif, appliqués aux situations de collaboration formelle, n'influent pas forcément au quotidien, mais ils offrent une sorte de décor de fond.

Axe 2 : La prise en compte du point de vue des personnes concernées dans la définition du problème et des solutions envisageables

Selon le deuxième axe, le point de vue des ETG à titre de personnes concernées est indispensable pour avoir une compréhension viable de la réalité à l'étude. Les personnes « concernées » se distinguent des personnes « impliquées » parce qu'elles se trouvent à devoir personnellement composer, dans leur vie quotidienne, avec l'ensemble des conséquences concrètes du *statu quo* (Le Bossé, 2016). Quel est le problème pour les ETG? Cela implique que chaque enseignante ou enseignant volontaire identifie ce qu'il est « possible » de changer maintenant en matière de collaboration formelle dans une équipe-cycle en prenant en compte le bien de tout un chacun.

Axe 3 : La prise en compte des contextes d'application

La prise en compte des contextes d'application revient concrètement à se centrer sur ce qui est possible de tenter « ici et maintenant » selon les contingences de la réalité. L'engagement dans l'action est l'un des fondements de l'approche centrée sur le DPA-PC (Le Bossé et al., 2006). C'est surtout à travers l'expérimentation, selon les solutions envisagées, que se développent des façons différentes d'appréhender les situations. L'engagement dans un processus de changement amorce une démarche d'action conscientisante.

Axe 4 : L'adoption d'une démarche d'action conscientisante

Ce quatrième axe a pour finalité de permettre aux acteurs de prendre plus précisément conscience des interactions à l'œuvre entre les dimensions personnelles et structurelles de la situation à l'étude, soit la difficulté de la mise en œuvre de la collaboration en équipes-cycles au primaire.

Une approche méthodologique en cohérence avec une visée émancipatrice

En vue de mieux comprendre la difficile mise en œuvre de la collaboration formelle en équipe-cycle, une recherche qualitative d'étude de cas multiples apparaît judicieuse en lien avec la complexité et la contextualisation du phénomène à l'étude (Alexandre, 2013). La collaboration en équipe-cycle est un changement qui affecte principalement

la tâche des ETG, qui sont les principales personnes concernées. Par conséquent, une approche méthodologique essentiellement destinée à obtenir le point de vue des principales personnes « concernées » (axe 2) par la voie d'entretiens individuels semi-dirigés devient nécessaire. L'entretien individuel permet d'aborder des thèmes sensibles tout en offrant un contexte de plus grande liberté d'expression que l'entretien de groupe par exemple. Trois principaux thèmes ont été considérés dans le guide d'entretien individuel semi-dirigé, soit : 1) la compréhension de l'écart entre la valeur que les ETG accordent à la collaboration en milieu scolaire et la difficulté de sa mise en œuvre en équipe-cycle; 2) leur position à l'égard de la prescription de la collaboration IPP; 3) comment se manifeste la collaboration IPP formelle en comparaison à la collaboration informelle dans un contexte caractérisé par une plus grande hétérogénéité dans les groupes-classe. Car dans ce contexte, les ETG interagissent non seulement avec des élèves, mais aussi avec plusieurs autres intervenants scolaires. L'approche centrée sur le DPA-PC prend en compte les enjeux non seulement des personnes concernées, mais également des différentes personnes impliquées.

En conformité avec cette approche, des entretiens individuels sont réalisés avec différents intervenants « impliqués » (axe 1) soit : cinq directions d'école, une dizaine d'enseignantes et enseignants en soutien aux titulaires et aux élèves – comme les orthopédagogues et des psychoéducatrices –, une psychologue scolaire, une secrétaire, cinq éducatrices et éducateurs en service de garde ainsi que six conseillères pédagogiques. Ainsi, il est possible d'avoir un aperçu des dynamiques et des enjeux en présence dans chacune des équipes-écoles. Par conséquent, certaines informations sur la culture organisationnelle et les contextes d'applications (axe 3) deviennent accessibles. Le critère de limitation du nombre des répondants correspond aux intervenants scolaires qui interagissent au quotidien sur le territoire de l'école en lien avec leurs rapports de proximité. Concernant l'action conscientisante (axe 4), il a émergé de notre corpus de données que le processus de recherche pouvait contribuer à l'émancipation des répondants. Voyons d'abord le souci de cohérence avec une démarche méthodologique ascendante pour l'échantillonnage.

Une démarche méthodologique ascendante pour l'échantillonnage

À l'instar de Barrère (2017), il apparaît essentiel que les stratégies de transformation en matière de collaboration IPP soient conçues en prenant en compte les préoccupations des principales personnes concernées. Il importe de se positionner clairement sur une voie différente d'injonction de collaboration, qui montre son inefficacité selon Zarrouk (2018). Une approche ascendante dite *bottom up* lors de l'invitation à participer au projet de recherche devrait contribuer à l'acceptation de s'engager dans ce projet.

En outre, à l'issue de l'étude de Baribeau et Royer (2012) qui met en évidence la pertinence d'apporter des précisions sur les démarches méthodologiques, il apparaît

opportun de présenter les critères qui ont orienté nos choix méthodologiques, le processus de sélection des CS et les stratégies d'échantillonnage employées. Par la suite, sont mentionnés quelques caractéristiques des répondants et, par souci de transparence, quelques événements qui ont marqué la démarche d'échantillonnage avant d'aborder les impacts des entretiens individuels semi-dirigés.

Lors de la conception du projet de recherche, il était prévu que la population collaboratrice à l'étude soit constituée principalement de trois équipes-écoles de trois CS différentes pour une plus grande variété de contextes. Par exemple, la formation du personnel enseignant en lien avec le travail en équipe-cycle et le style de gestion de la direction peuvent diverger non seulement d'une équipe-école à l'autre, mais également d'une CS à l'autre. De même, il devient plus aisé de protéger la confidentialité des discours des répondants. Toutefois, il apparaît opportun que la principale chercheuse puisse être en présence à différents moments dans les milieux scolaires sélectionnés, le présentiel donnant accès au climat du milieu scolaire ainsi qu'au langage corporel non verbal des répondants. Concernant le nombre restreint de trois équipes-écoles, Miles et Huberman (2003) mettent en garde de ne pas se retrouver avec une masse de données qui ne prêterait pas à une analyse en profondeur.

Pour ce qui est du processus de sélection, les dix CS francophones de la région de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches ont d'abord été considérées et un sigle différent, de CS-01 à CS-10, a été assigné à chacune d'elles. Leurs plans stratégiques pour les périodes de 2012 à 2016 ou de 2013 à 2017, ont été analysés et c'est en fonction de leur orientation explicite pour la collaboration IPP que des CS ont été retenues.

Par la suite, considérant que la recension des écrits a montré que les conditions nécessaires pour favoriser la collaboration en équipe-cycle étaient peu présentes, sélectionner des équipes-écoles reconnues pour leur bon climat de collaboration (Théorêt & Leroux, 2014) pouvait s'avérer approprié. La collaboration IPP ne se limite pas à celle en équipe-cycle. Un bon climat de collaboration ne garantit pas non plus un travail efficient en équipe-cycle. Cependant, il semblait que ce type d'écoles nous montrerait plus facilement ce qui fait obstacle à l'engagement dans la collaboration en équipe-cycle. De plus, accéder à des équipes-écoles au primaire dans un contexte de surcharge de travail apparaissait un défi particulier, un exercice très délicat. Cela impose notamment de recourir à des procédures méthodologiques qui permettent de favoriser une participation exempte de toute forme de prescription explicite ou implicite. Lorsque la demande provient de chercheurs, il est également nécessaire de veiller à ce que les aspects de la réalité qui intéressent les répondants soient intégrés au protocole. Pour cela, il faut tout d'abord créer les conditions pour que les ETG puissent exprimer librement leur point de vue sur l'objet d'étude. Prendre le temps d'élaborer des stratégies d'échantillonnage s'avère congruent.

Les stratégies d'échantillonnage

Voici les cinq principales stratégies mises de l'avant pour obtenir des accords volontaires de participation et permettre une liberté de parole chez les principales personnes concernées et les personnes impliquées.

Création d'un outil didactique

En préparation à la présentation du projet de recherche aux équipes-écoles, estimant que les ETG seraient intéressés par des résultats de recherche, une synthèse de la recension des écrits sur la collaboration en milieu scolaire a été élaborée en mettant l'accent sur les conditions personnelles et structurelles favorables à l'entraide professionnelle. Ce faisant, des éléments de problématique (axe 1) pouvaient permettre à chaque personne de se situer plus aisément quant à sa possible participation à l'étude.

Adoption d'une stratégie indirecte d'échantillonnage

Dans les milieux scolaires, dans un premier temps, il est apparu pertinent de présenter le projet d'étude en diminuant le recours à la voie strictement hiérarchique, caractéristique du fonctionnement des CS (Bernatchez & Trudeau, 2014). Pour éviter que la décision de participer ou non à notre étude soit prise sur une base essentiellement administrative, il a été proposé aux autorités institutionnelles de procéder à une consultation préalable de leur équipe d'orthopédagogues. En effet, ces intervenants ont une expérience quotidienne de la collaboration avec les ETG. Ils sont donc en bonne position pour s'exprimer sur la pertinence d'étudier la qualité de la collaboration en équipe-école et en équipes-cycles sur leur territoire. Pour être incluses dans le protocole de recherche, les équipes-écoles devaient avoir expérimenté un travail en équipe-cycle depuis au moins un an. Pour les débuts de la collecte de données, deux premières équipes-écoles ont été approchées ayant une expérience de collaboration et donc de baser notre proposition de participation à notre étude sur un intérêt réciproque. Une troisième équipe-école serait contactée plusieurs mois plus tard à la suite de nos débuts d'analyse des premiers entretiens individuels.

Stratégie directe pour l'échantillonnage

Comme il n'était pas possible de rencontrer directement les équipes-écoles sans avoir l'autorisation des directions, ces dernières ont été rencontrées en valorisant la pertinence de la présentation synthétique de la recension des écrits sur la collaboration IPP, tout en supposant de possibles retombées dans leur milieu. C'est à la fin d'une journée de travail, sur l'heure du midi ou lors d'une journée pédagogique que les équipes-écoles ont été informées qu'elles avaient été sélectionnées pour leur bon climat de collaboration. Une synthèse de la recension des écrits, l'objectif principal de la recherche et en quoi consistait leur participation leur ont été présentés.

Consentement sous le signe de la confidentialité

À la fin de cette présentation, les personnes présentes ont été invitées à signifier en toute confidentialité leur intérêt ou non à participer à notre projet de recherche à l'aide d'un petit formulaire. Pour la suite, étant donné que les entretiens individuels, échelonnés sur quelques semaines, se réalisaient sur leur territoire, des échanges informels ont permis d'ajouter d'autres ETG et intervenants scolaires sur la liste des répondants.

Engagement à présenter des résultats

Prenant en considération l'intérêt que suscite l'objet d'étude chez les répondants, un engagement à revenir présenter des résultats préliminaires aux équipes-écoles a été annoncé.

Le processus d'échantillonnage

Précisons ce qui s'est passé lors de notre premier essai, en lien avec la deuxième stratégie, soit l'adoption d'une stratégie indirecte d'échantillonnage. Un contact téléphonique auprès de la direction des services éducatifs de la CS-01 a suscité beaucoup d'enthousiasme. Cependant, lorsque celle-ci a présenté le projet de recherche à l'équipe des directions d'école, l'équipe n'a pas accepté que notre projet de recherche soit présenté à l'équipe des orthopédagogues, qui eux nous auraient indiqué ce qui caractérise la collaboration IPP dans leur milieu de travail. Dans ce contexte, il est apparu opportun d'être en présentiel lors des rencontres avec les directions des services éducatifs, les directions d'école et lors de la présentation du projet de recherche à différents intervenants scolaires. À la suite de ce premier essai, les personnes à la direction des services éducatifs de trois autres CS de la même région ont été rencontrées et elles ont accepté que le projet de recherche soit présenté à leur équipe d'orthopédagogues.

Les différentes périodes d'échantillonnage ont permis de présenter la synthèse de la recension des écrits à cinq équipes-écoles dans trois CS différentes. Les équipes de trois de ces écoles, comportant chacune de 200 à 450 élèves, ont participé aux entretiens individuels. De plus, dans le contexte de la pandémie de la covid-19, la participation de neuf personnes affiliées à différentes équipes-écoles de quatre autres CS de la même région a augmenté notre échantillon pour un total de soixante personnes. Spécifions qu'au primaire, la très grande majorité de la population des ETG est féminine, ce qui n'est pas le cas notamment pour les directions d'école. Deux enseignants et 38 enseignantes ont participé aux entretiens individuels. Le Tableau 1 présente la répartition des répondants selon leur appartenance à une CS tout en indiquant leur statut dans leur équipe-école.

Tableau 1

Distribution des répondants selon leur appartenance à une CS ainsi que les périodes de présentation du projet de recherche et de la réalisation des entretiens

	CS-02		CS-07		CS-10	CS-00	
Écoles	1 ^{ière}	2 ^{ième}	1 ^{ière}	2 ^{ième}	1 ^{ière}	9	
Périodes de présentation du projet de recherche et de la réalisation des entretiens individuels	05/ et 06/ 2017				05/ et 06/ 2017		
		10/ 2019	02/ 2019	10/ 2019		06/2020 à 09/2020	
Total des entretiens							60
ETG : Enseignante, enseignant qui intervient avec un groupe d'élèves et responsable de l'évaluation	8	4	0	0	12	6	30
ES : Enseignante, enseignant en soutien aux élèves et/ou aux enseignantes, enseignants	5	1	0	0	2	2	10
DI : Direction de l'école	2	1	0	0	1	1	5
PS : Psychologue scolaire ou psychoéducatrice à la CS	1	1	0	0	1	0	3
SE : Secrétaire de l'école	0	0	0	0	1	0	1
SG : Éducatrice, éducateur au service de garde	1	0	0	0	4	0	5
CP : Conseillère pédagogique à la CS	2	0	0	0	4	0	6
Total des répondants	19	7	0	0	25	9	60

Au printemps 2017, les entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés avec les deux premières équipes-écoles, l'une située en milieu rural (rattachée à la CS-02), et l'autre en milieu urbain (rattachée à la CS-10). Ce n'est que deux ans plus tard, après un début d'analyse des premières données et l'ajustement du guide d'entretien individuel, que des efforts ont été fournis pour obtenir la participation d'une troisième équipe-école (rattachée à la CS-07). Il importe de souligner que six directions d'école ont dû être contactées avant que deux autres acceptent la présentation de la synthèse de notre recension des écrits sur la collaboration en milieu scolaire. La présentation a été réalisée dans une école en milieu rural puis dans une très grande école en milieu urbain, mais sans succès. Le message livré par le personnel enseignant de la CS-07 sera abordé dans la section discussion.

Face à cette situation, c'est une deuxième équipe-école en milieu rural de la CS-02 caractérisée par un engagement dans la collaboration en équipe-cycle qui a été approchée. Les entretiens individuels ont été réalisés en octobre 2019. Au sujet du dernier groupe, désigné sous le sigle CS-00, afin d'avoir davantage de répondants en lien avec les précisions demandées dans le guide d'entretien semi-dirigé ajusté, nous avons réalisé des entretiens supplémentaires lors de rencontres virtuelles avec des enseignantes et une direction d'école de juin à septembre 2020. Ces enseignantes ont été mises en contact avec la principale chercheuse dans le cadre de supervision de stages en enseignement au cours de l'année universitaire précédente. Elles proviennent de neuf écoles différentes appartenant à quatre CS différentes de la même région. Il s'agit d'une situation imprévisible qui met en évidence le caractère aléatoire que peuvent comporter nos choix malgré le soin apporté à la conception du protocole. En tout, 60 personnes ont participé à un entretien individuel de 45 minutes en moyenne. Les colonnes en gris du Tableau 1 correspondent aux entretiens individuels réalisés avec le guide d'entretien semi-dirigé ajusté à la suite de nos débuts d'analyse.

Le processus d'analyse qualitative

Les entretiens individuels ont été enregistrés et chaque verbatim a été transcrit. L'analyse des données a été conduite en appui avec le logiciel *QDA Miner*. L'arbre thématique a été conçu en fonction de l'approche centrée sur le DPA-PC et des questions de recherche, tout en permettant l'émergence de nouvelles catégories (Paillé & Mucchielli, 2016). Par exemple, suivant l'exigence que tous les énoncés soient codifiés une catégorie sur les conditions personnelles et une autre sur les conditions structurelles de la collaboration IPP ont été ajoutées, comportant chacune plusieurs codes. De plus, afin d'obtenir ce qui caractérise le discours de chacun – ce que ne permet pas la description proximale avec *QDA Miner* –, une relecture des entretiens s'est avérée nécessaire pour identifier ce qui traverse le matériau empirique de chacun de ces entretiens, notamment certaines logiques sous-jacentes. Ainsi, un nouveau document contribue à approfondir nos interprétations.

Avec les difficultés rencontrées lors des démarches d'échantillonnage et les débuts d'analyse, la principale chercheuse a pris conscience de l'importance que le projet de recherche ne nuise d'aucune manière aux répondants. En outre, elle s'est questionnée sur les impacts de la participation aux entretiens individuels. Même si les répondants ne nous ont pas demandé d'agir pour transformer certaines pratiques en matière de collaboration, c'est dans ce sens que nous examinons dans quelle mesure nos données, incluant celles du journal de bord de la principale chercheuse, montrent des indices que ce projet de recherche a pu contribuer à faire naître des changements dans une visée émancipatrice.

Des impacts de participation à des entretiens individuels

Lorsque les chercheurs ne sont pas invités à accompagner les acteurs sur leur terrain, est-ce que des entretiens individuels semi-dirigés peuvent contribuer à des changements désirés? En méthodologie, la littérature scientifique montre une forte préoccupation concernant les conditions nécessaires à la production de données de qualité, comme il est également reconnu essentiel la qualité de l'interaction entre l'intervieweur et les répondants (Boutin, 2018). Cependant, très peu de discours à notre connaissance traitent des retombées ou des impacts de la participation à des entretiens individuels.

Dans cette section, sont identifiées des prises de conscience survenues à travers les entretiens individuels favorisant l'émancipation des répondants. Au départ, lors de la conception du projet de recherche, trois temps spécifiques vécus par la principale chercheuse ont été identifiés comme favorisant une démarche de conscientisation (axe 4) pour le développement du pouvoir d'agir. Ces moments correspondent : 1) à la présentation du projet de recherche aux équipes-écoles, incluant une synthèse de la recension des écrits sur la collaboration en milieu scolaire, 2) aux entretiens individuels; 3) à la présentation de résultats préliminaires aux équipes-écoles, quelques mois après les entretiens.

Par la suite, il a émergé de l'analyse du corpus des données que les entretiens individuels peuvent avoir un effet émancipateur en reconnaissant le pouvoir de s'exprimer librement et d'être écouté.

Pouvoir s'exprimer et être écouté peuvent avoir un effet émancipateur

À l'instar de Boutin (2018), la liberté de parole dans le contexte d'un entretien individuel se lie à l'activité naturelle chez les êtres humains de partager avec ses semblables ses préoccupations, ses aspirations dans un mouvement qui peut s'avérer émancipateur. Par exemple, concernant une grande école de la CS-07, le projet de recherche n'a pas pu être présenté simultanément à toute l'équipe-école. Il a été présenté en présence d'un membre de la direction à des moments différents aux sept équipes-degrés. Une équipe-cycle est formée de deux équipes-degrés structurées pour une année scolaire. Lorsque les directions adjointes acceptaient de laisser la principale

chercheuse avec les ETG quelques minutes à la fin de la présentation, les enseignantes, enseignants ont justifié leur refus de participer au projet de recherche, ce qui n'était pas le cas lorsque la direction était présente jusqu'à la dernière minute, les ETG demeurant alors silencieux. D'un point de vue méthodologique, la prise en compte de la culture organisationnelle des principales personnes concernées par les objets d'étude devient incontournable pour les chercheurs.

Par ailleurs, au primaire, la proximité des personnes à la direction avec les ETG est plus grande qu'au secondaire. Soulignons que la prise de parole du personnel enseignant est très différente dans le contexte d'une rencontre en équipe-école animée par la direction et dans celui d'une rencontre en équipe-cycle si la direction n'est pas présente. Voici un témoignage qui confirme cette situation :

Quand la direction partage son idée ou quoi que ce soit, y a pas une enseignante qui va se manifester contre. C'est pas vrai y sont pas tous d'accord. Mais par contre, quand on en discute, quand la direction n'est pas là, c'est pas vrai [sic] que tout le monde est d'accord (ETG-10-05).

Ce témoignage peut laisser entendre que pouvoir s'exprimer librement dans le milieu de travail des ETG n'est pas nécessairement acquis et qu'il n'apparaît pas simple de remettre en question la parole de la direction. Comme autre exemple, dans un contexte de travail en équipe-cycle, une enseignante rapporte ceci : « La directrice a fait une maîtrise, peu importe, par rapport à ça. Y fallait restaurer la formule de l'ordre du jour avec des points. Je vous dirais que l'année passée, on a trouvé ça très difficile » (ETG-02-08).

Dans le contexte d'une problématique déstabilisante (Chaubet et al., 2019), comme c'était le cas dans les relations avec la nouvelle direction de l'équipe-école de la CS-10, une répondante a exprimé avoir encouragé des collègues à participer à la recherche en leur disant que cela fait du bien. Dans les faits, quelques intervenants se sont ajoutés à la liste des répondants. Des enseignantes ont exprimé à plusieurs reprises qu'elles espéraient que le projet de recherche allait aider au climat de collaboration à l'école. Dans les faits, les premiers entretiens réalisés à la fin du mois de mai et au début du mois de juin 2017 comportaient davantage de plaintes liées au style de gestion de la direction que lors des entretiens réalisés dans les dernières semaines du mois de juin.

La liberté de parole dans le cadre confidentiel des entretiens individuels permet l'expression de désaccords, de sentiments de frustration, de déception, de sentiments d'impuissance. « Ça fait du bien, de juste extérioriser, parce que des fois y a des choses, tu te dis, tu veux justement être éthique, donc on n'en parle pas [...] Ouf! Ça fait du bien de vider son sac » (ETG-10-07). Déjà, être entendu par une personne qui accepte les différents points de vue et qui montre par son non verbal de la compréhension face aux difficultés vécues fait également une différence. Cependant,

comme l'ont exprimé plusieurs répondants, c'est souvent dans l'action qu'ils sont amenés à réfléchir. Une étape essentielle dans le processus d'un changement est d'accepter la présence de ce qui existe « ici et maintenant » avant d'effectuer un pas vers l'orientation choisie. Le temps de réflexion durant les entretiens peut contribuer à des changements. Il a émergé de l'analyse que la réflexivité et l'intersubjectivité produisent du changement dans le discours des répondants.

La réflexivité et l'intersubjectivité ont un impact sur le discours

Au-delà de la codification à l'aide de l'arbre thématique construit d'abord selon le cadre conceptuel et les questions de recherche, puis enrichi lors de l'analyse des premiers entretiens individuels, c'est lors de la relecture de ceux-ci afin d'identifier ce qui les caractérise que des changements sont observés à l'intérieur des discours. À maintes reprises durant les entretiens, les répondants prenaient le temps de réfléchir avant de répondre à certaines questions. La réflexivité et l'intersubjectivité engagées dans les entretiens individuels favorisent des prises de conscience. Il est question d'intersubjectivité ici par la seule présence de l'intervieweuse et la formulation des questions. Certains points de vue ont changé au cours de l'entretien sans qu'il y ait eu échange de points de vue.

Par exemple, des indices de prise de conscience sont apparus en lien avec l'idée de responsabilité auprès des élèves d'un cycle échelonné sur deux ans. La plupart des ETG ne se sentaient pas responsables des élèves de tout le cycle en lien avec l'ampleur de la tâche, la surcharge de travail reliée à leur responsabilité auprès des élèves de leur groupe-classe, formé pour une année scolaire. Une enseignante (ETG-10-08) a pris conscience au moment de l'entretien que parce qu'elle enseigne au premier niveau d'un cycle, elle se sent responsable de ce qui arrive aux élèves du niveau suivant, puisqu'elle a créé des liens avec ces élèves et qu'elle s'est impliquée dans le développement de leurs compétences. Comme autre exemple d'action conscientisante, une enseignante a exprimé ceci :

Ça prend beaucoup d'implication de soi quand on veut collaborer, ça prend beaucoup d'engagements des deux côtés. Mon Dieu, je repense à ça, j'aurais pu m'impliquer plus, peut-être être plus insistante, rallier les gens, j'aurais pu trouver d'autres idées de discussion (ETG-02-08).

Par ailleurs, une enseignante titulaire chevronnée exprime au début de l'entretien avoir vécu des injustices avec la direction précédente. De plus, elle déplore, dans la situation actuelle, différentes façons d'intervenir de certaines enseignantes et enseignants novices. Elle dit sur un ton déçu : « Je pense qu'ils ont peu de constance, d'exigence, peu de... Je ne veux pas porter de jugement. Oh boy! Des fois je me répète cette phrase-là, il me reste six ans, il me reste six ans » (ETG-02-26). Cependant, dans les dernières minutes de l'entretien elle a exprimé avec beaucoup d'émotions et de fierté que l'entretien lui a fait prendre conscience qu'elle a réalisé du bon travail avec

de nombreux jeunes provenant du milieu défavorisé de leur école. Elle apprécie l'entretien en exprimant que la plupart du temps personne ne voit la valeur de leur travail.

Une autre répondante, une enseignante en soutien auprès d'enseignantes titulaires, met en évidence son rôle-conseil dans les débuts de l'entretien. Quelques dizaines de minutes plus tard, elle nuance ses propos :

Plus j'y pense, c'est pour informer les enseignantes de ce que j'ai fait, c'est aussi pour me pister. Je suis encore une jeune enseignante. Est-ce que je suis intervenue de la bonne façon par rapport à comment elle le fait en classe pour répéter la même façon. Je ne l'ai peut-être pas fait de la même façon (ES-02-27).

Dans un autre exemple, une conseillère pédagogique (CP-02-20) déplore en début d'entretien ce qui se passe dans la collaboration informelle entre les ETG. Il est question ici des échanges spontanés sur des situations vécues à l'école sur la base d'affinités entre collègues. Les échanges informels ne sont pas nécessairement constructifs. Cependant, vers la fin de l'entretien, la conseillère pédagogique reconnaît que la collaboration informelle est nécessaire.

Pour compléter l'apport de la réflexivité et de l'intersubjectivité, avant de remercier les répondants de leur participation à la fin de chaque entretien individuel, deux questions ouvertes se rapportant à l'expérience vécue leur étaient posées. Il leur était demandé, d'une part, comment ils avaient trouvé l'entretien et, d'autre part, s'ils voulaient ajouter quelque chose. Voici quelques témoignages : « J'ai partagé pas mal tout ce que je pensais, même plus » (ETG-00-07). « J'ai appris des choses en participant à la recherche » (ETG-02-08). « Ça m'a fait plaisir, je suis contente. Je trouve les questions assez pertinentes. Ça m'a fait réfléchir sur ma propre fonction » (DI-02-15). Dans certains cas, des répondantes identifient des actions à mettre en œuvre au cours de l'entretien; il y a une ouverture à des changements.

Une ouverture à des changements dans la pratique

Effectivement, après avoir réfléchi et s'être positionnés sur la question de la collaboration IPP, certains répondants ont pu être portés à agir différemment dans l'avenir. Une enseignante titulaire (ETG-00-02) exprime par exemple qu'elle n'avait pas pensé à tout ça avant aujourd'hui et qu'elle va continuer d'y penser au cours de la journée. De plus, elle ajoute qu'elle a le goût d'en parler avec ses collègues.

Une autre enseignante titulaire (ETG-00-03) témoigne que la collaboration avec ses collègues du 3^e cycle est difficile. Leurs méthodes pédagogiques sont très différentes. Elle se qualifie elle-même de « pas suffisamment organisée », ce qui crée de l'insécurité chez ses collègues qui ont besoin davantage de structures. Au cours de l'entretien, à la question sur ce qu'elle veut obtenir et éviter en équipe-cycle, elle

identifie un moyen pour mieux collaborer avec ses collègues. Elle réalise qu'il serait plus facile de vivre certains projets entrepreneuriaux une première année avec ses élèves – en ayant pris des notes tout le long du déroulement – et de proposer à ses collègues une expérimentation la deuxième année.

Comme dernier exemple, une orthopédagogue (ES-10-11) en soutien aux élèves en difficulté des équipes-cycles de l'école, avait refusé de participer au projet de recherche lors du premier contact. Une collègue nous a informé qu'elle ne participait pas aux rencontres des équipes-cycles, pourtant obligatoires pour les ETG. Il s'agit d'une décision qui peut différer d'une équipe-école à l'autre. Cependant, quelques semaines plus tard, elle s'est impliquée dans ces rencontres et a participé à des décisions. Elle a pris l'initiative de recontacter la principale chercheuse et a accepté de participer à la recherche.

Discussion sur les résultats

Dans le cadre d'une étude de cas multiples, il aurait été opportun de pouvoir non seulement réaliser des entretiens individuels, mais également rencontrer des équipes-cycles. Une offre d'implication de la principale chercheuse a été verbalisée à quelques répondants, mais leur réponse fut sans mot. Si des ressources avaient été disponibles afin de pouvoir libérer les membres des équipes-cycles pour des rencontres, cela aurait pu aider mais cela demeure incertain.

Toutefois, en réalisant des entretiens individuels avec non seulement les principales personnes concernées, mais également avec plusieurs membres de chaque équipe-école, incluant la direction et des conseillers pédagogiques impliqués dans ces équipes-écoles, c'est par triangulation qu'une cohérence est observée dans leurs discours sur la collaboration en équipe-cycle.

Selon notre posture épistémologique, considérant le nombre atteint de répondants à notre étude, il apparaît que les stratégies employées dans notre démarche méthodologique ascendante pour l'échantillonnage ont réellement contribué à l'engagement dans le projet de recherche. Selon Proulx (2019), le fait d'être transparent sur le plan de la méthodologie permet à différents lecteurs de percevoir d'autres interprétations qui peuvent enrichir les résultats de la recherche. Plusieurs enseignantes ont affirmé que la présentation de la recension des écrits sur les conditions personnelles et structurelles nécessaires à la collaboration en milieu scolaire a bien reflété leur réalité. Lors de cette présentation, la principale chercheuse a partagé des savoirs théoriques avant d'inviter les ETG à partager leurs savoirs expérientiels. Ces différents savoirs s'alimentent mutuellement et contribuent à la réflexivité et à l'intersubjectivité. En outre, annoncer un engagement à revenir présenter des résultats préliminaires montre de la reconnaissance envers leur participation et permet aux acteurs du terrain de juger de la valeur de nos interprétations tout en identifiant des marges de manœuvre.

Par ailleurs, les différentes étapes de la démarche ascendante d'échantillonnage ont permis d'identifier des indices explicatifs des refus de participation des équipes-écoles de la CS-07. Prendre le temps de réfléchir sur les refus de participation apparaît pertinent, surtout s'il est collectif. Que s'est-il passé avec la première école de la CS-07? Tout comme les équipes-écoles de la CS-02 et de la CS-10, elle a été caractérisée par un bon climat de collaboration. La direction de l'école intéressée par le projet de recherche nous a informée que le comité consultatif, formé d'une enseignante ou enseignant par équipe-degré, qui se rapporte à la formation des groupes-classes pour une année scolaire, a refusé que le projet soit présenté à toute l'équipe-école. Les raisons évoquées sont en lien avec une période de surcharge de travail et notre incapacité de les libérer pour le temps de l'entretien. Par la suite, en concertation avec la direction d'école, le projet de recherche a été présenté à chaque équipe-degré lors d'une rencontre mensuelle prévue à l'horaire sur l'heure du dîner. Malgré l'appréciation de la présentation de la recension des écrits, les sept équipes-degrés de cette grande école ont refusé de participer, déplorant le manque d'écoute de la direction et le fait que leurs rencontres en équipe-degré soient davantage contrôlées. Le personnel enseignant s'est positionné solidairement sur une dimension importante pour lui. Dans cette situation, en conformité avec l'approche centrée sur le DPA-PC, un exercice de rééquilibrage de pouvoirs entre le corps enseignant et la direction d'école ainsi qu'avec la principale chercheuse.

L'analyse du corpus de données montre que les prises de conscience des ETG répertoriées dans les entretiens individuels, concernant la liberté de parole et le besoin de temps de qualité pour la réflexivité et l'intersubjectivité dans la collaboration en équipe-cycle, portent principalement sur des conditions personnelles. Mais qu'en est-il de la conscientisation à atteindre dans l'interaction entre les conditions personnelles et les conditions structurelles? Le système éducatif tend à rendre les « personnes » responsables des erreurs et des échecs qu'elles rencontrent, peut-être encore davantage dans le contexte du nouveau management public centré sur les résultats, la compétitivité (Vinatier & Morrissette, 2015). À l'instar de Gergen et Gergen (2006), le pouvoir d'une organisation réside davantage dans la qualité des relations que dans le pouvoir des dirigeants quand il s'agit de favoriser des conscientisations vers les transformations souhaitées. Autrement dit, lorsque les dirigeants de proximité sont attentifs à la qualité de leurs relations avec les ETG et qu'ils ont les moyens de créer des conditions favorables aux prescriptions qui ont du sens pour les ETG, la mobilisation des équipes pour des changements apparaît davantage accessible.

Conclusion

Globalement, pour la transformation de nos pratiques en éducation dans un contexte de mutations sociétales, trois types d'acteurs sont interpellés : les chercheurs, les décideurs et les acteurs de terrain. À l'exemple de De Ketele (2020), le pouvoir est la

capacité d'action dans nos relations avec autrui. Il semble que les chercheurs ont un défi particulier à relever afin qu'ils puissent être acceptés plus facilement sur le terrain des pratiques enseignantes. Il apparaît incontestable, en reconnaissance de l'autonomie des ETG et des conditions structurelles difficiles de réalisation de leur tâche, et peut-être aussi selon le type de relation que les chercheurs ont entretenu historiquement avec les enseignantes, enseignants, que les chercheurs ne peuvent pas entrer dans les écoles avec l'intention de transformer leurs pratiques ni celles des directions d'école.

Il serait judicieux, avec l'acceptation des protagonistes, qu'il y ait une suite au projet de recherche sur la collaboration au sein d'équipes-cycles afin de conscientiser leur pouvoir d'agir collectif. La collaboration en équipe-cycle offre une plus grande liberté d'expression que les rencontres en équipe-école et permet la prise en compte des préoccupations différentes d'un cycle à l'autre. Selon l'approche centrée sur le DPA-PC, il est nécessaire de définir le problème de manière à ce qu'il soit possible d'agir collectivement et que chaque membre de l'équipe adhère aux orientations choisies. De meilleures conditions structurelles s'avèrent nécessaires pour permettre des temps de rencontre de qualité pour réaliser cette collaboration en équipe-cycle, en incluant ou non des chercheurs.

Il semble que réussir à ce que plusieurs membres d'équipes-écoles ou d'équipes-cycles au primaire s'engagent collectivement dans un projet de recherche collaboratif demeure un défi de taille. Il importe cependant de reconnaître la valeur des entretiens individuels comme il importe de soigner les différentes étapes de la démarche d'échantillonnage, non seulement pour obtenir des données de qualité, mais aussi pour que la participation soit constructive, et surtout qu'elle ne nuise pas aux répondants, ni à la nécessité de la recherche dans le monde de l'éducation. Une démarche méthodologique ascendante d'échantillonnage contribue à diminuer l'aspect hiérarchique dans les organisations, comme elle contribue également à diminuer la position haute des chercheurs. Ainsi, nous favorisons le partage de savoirs expérientiels et de savoirs théoriques tout en reconnaissant à chacun et collectivement notre propre pouvoir d'agir.

Note

¹ Les entretiens individuels avec les membres des équipes-écoles ont été réalisés avant que le gouvernement du Québec modifie la loi sur l'instruction publique en février 2020 pour transformer les commissions scolaires en centres de services scolaires.

Références

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.

- Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 7-25.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2018, Novembre). *Les TIC et leur intégration dans le système éducatif : état des lieux*. Dijon : Colloque en sciences de l'éducation, humaines et sociales (CSEHS). Repéré à https://cucdb.fr/wp-content/uploads/2018/12/Les-TIC-et-leur-int%C3%A9gration-dans-le-syst%C3%A8me-%C3%A9ducatif_%C3%A9tat-des-lieux-Sondess-Zarrouk.pdf
- Bernatchez, J., & Trudeau, J. (2014). Organisation et actualisation des instruments de gestion par résultats dans les écoles publiques du Québec. *Télescope*, 20(2), 71-88.
- Borges, C. (2019). *Les temps de collaboration : ce que dit la recherche*. <https://www.youtube.com/watch?v=QdFUHkJv-Gw>
- Borges, C., & Lessad, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud, & M. Tardif (Éds), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 61-74). Bruxelles : De Boeck.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Les Éditions JFD.
- Brunet, L., & Boudreault, R. (2001). *Empowerment et leadership des directions d'école. Un atout pour une politique de décentralisation*. *Éducation et francophonie*, 29(2), 283-299.
- Brunet, L., & Savoie, A. (2003). *La face cachée de l'organisation. Groupes, cliques et clans*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Calvès, A.-E. (2009). « *Empowerment* » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue du tiers monde*, 4(200), 735-749.
- Chaubet, P., Kadouri, M., & Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1) 1-13.

- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D., & Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2020). À quoi servent les recherches en éducation? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (85), 51-64. <https://doi.org/10.4000/ries.10027>
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, (7), 1-32.
- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspero.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2018). *La cohérence : mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gather Thurler, M., & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2006). *Le constructivisme social : un guide pour dialoguer*. Bruxelles : Satas.
- Gravel, C., Le Bossé, Y., & Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant·e·s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 214-240.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.
- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Québec : École nationale d'administration publique.
- Kahn, S., & Rey, B. (2008). Injonctions politiques et pratiques enseignantes : le cas de la mise en place des cycles en Belgique et au Québec. Dans L. Talbot (Éd.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (pp. 75-96). Paris : L'Harmattan.
- Lafortune, L., Cyr, S., & Massé, B. (2004). *Travailler en équipe-cycle : réflexions et actions*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bossé, Y. (2003). De « l'habilitation » au « Pouvoir d'Agir » vers une définition plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance : Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 1 : Aspects conceptuels*. Québec : Éditions ARDIS.

- Le Bossé, Y. (2016). *Sortir de l'impuissance : Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 2 : Aspects pratiques*. Québec : Éditions ARDIS.
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A., & Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 183-204.
- Le Bossé, Y., Defert, F., & Demoustier, S. (2021). L'approche DPA-PC. Entretien avec Yann Le Bossé à propos du Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. *Forum*, 163(2) 8-22.
- Leclerc, C. (2020). *Intervenir en groupe. Savoirs et pouvoir d'agir*. Québec : CRIEVAT.
- Lefebvre, M. L. (2003). *Les facteurs-clés de succès liés à la réussite scolaire au primaire. Programme famille, école, communauté : réussir ensemble*. PLURIGREASS. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/revuecommentee.pdf
- Lhomme, F. (2020). *La relation pédagogique. Des clés pour se construire*. Lyon : Chronique sociale.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique?* Paris : L'Harmattan.
- Portelance, L., Borges, C., & Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London : Falmer Press.

Théorêt, M., & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* Bruxelles : Éditions de Boeck Supérieur.

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170.

Céline Gravel est doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval, possède une maîtrise en éducation à l'UQAC, est retraitée de l'enseignement au primaire et chargée de cours à l'UQAR, en supervision de stage au primaire et en adaptation scolaire et sociale. Ses domaines de recherche sont la collaboration entre différents intervenants scolaires pour l'inclusion des jeunes et la recherche qualitative.

Pour joindre l'auteure :
celine.gravel.3@ulaval.ca

***Développer le pouvoir d’agir
sur l’organisation du travail :
quelle fonction transformatrice
d’une clinique de l’activité
auprès de conseillères et conseillers d’orientation?***

Patricia Dionne, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Amélie Sandoval, Ph. D.

Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), France

Katia Kostulski, Ph. D.

Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), France

Résumé

Poursuivant une visée transformatrice, des choix méthodologiques comme la mise en place d’instructions au sosie sont réalisés en clinique de l’activité pour agir sur le travail. Ces recherches-interventions suscitent des dialogues sur l’activité quotidienne de travail, qui peuvent ouvrir sur des controverses de métier et s’avérer des sources de transformation en soutenant un rapport renouvelé et conscient des personnes à leur travail. Ces dispositifs de co-analyse se heurtent parfois à la nécessité, pour le collectif de métier impliqué, d’ouvrir le dialogue à l’échelle plus large de l’organisation du travail, afin de traiter des obstacles empêchant les personnes de réaliser leur travail. Une telle recherche-intervention a été menée

Note des autrices : Cet article a été rendu possible grâce à la contribution du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada qui a financé le projet Analyse de l’activité de collaboration interprofessionnelle des professionnels non enseignants : point de vue de l’expérience du métier de conseiller d’orientation (Viviers, Dionne, Picard, Bourassa – *Développement Savoir* – 430-2017-00098). Les autrices remercient Simon Viviers, France Picard et Bruno Bourassa pour l’ensemble du travail collectif précieux à la réalisation de cette recherche.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 289-311.

L’ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

auprès de personnes conseillères d'orientation (CO) en milieu scolaire secondaire. À partir de l'analyse d'actions collectives développées au cours de cette recherche-intervention, notre contribution permet de retracer la dynamique clinique menant à des transformations touchant tant le métier de CO que l'organisation du travail.

Mots clés

CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ, CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS D'ORIENTATION, INSTRUCTION AU SOSIE, RECHERCHE TRANSFORMATRICE, ORGANISATION DU TRAVAIL

Abstract

Methods such as “teaching your replacement” were chosen, in a spirit of transforming work, for use in an activity clinic. These research-interventions spark dialogues on daily activities at work, and these can lead to professional controversies and become sources of transformation by supporting a renewed, conscious relationship between people and their work travail. These co-analysis methods sometimes butt up against the necessity, for the community of members of the profession, to open a wider dialogue on how work is organized in order to deal with obstacles that prevent people from doing their work. This sort of research-intervention was conducted with high school guidance counsellors (GC). Based on an analysis of the group actions developed during this research-intervention, our contribution identifies the clinical dynamic that leads to transformation both of the profession of GC and of how work is organized.

Keywords

ACTIVITY CLINIC, GUIDANCE COUNSELLORS, TEACHING YOUR REPLACEMENT, TRANSFORMATIONAL RESEARCH, WORK ORGANIZATION

Introduction : clinique de l'activité et visées de transformation

Les cliniques du travail, dont fait partie la clinique de l'activité, s'appuient sur des interventions ou recherches-interventions qui ont d'abord et toujours une visée de transformation. À partir de demandes sociales ou de besoins identifiés dans un milieu professionnel, une action est engagée conjointement par les personnes professionnelles¹ et la personne intervenante, laquelle permet en retour de développer des savoirs sur des métiers et des connaissances scientifiques (Kostulski, 2010). Ces cliniques ont en commun d'explorer les rapports entre la subjectivité et le travail en s'intéressant aux situations réelles et concrètes de travail (Bonfond & Clot, 2018) pour contribuer au développement de la santé et de la qualité du travail.

En clinique de l'activité plus spécifiquement, la visée générale est le développement du pouvoir d'agir des sujets dans leur milieu professionnel (Clot, 2008). Ces sujets, impliqués dans l'histoire du milieu, sont reconnus comme des actrices et acteurs centraux des transformations qu'elles et ils souhaitent (Van der Maren & Yvon, 2009). Ces dispositifs ont en commun la constitution initiale d'un collectif de paires et de pairs qui s'engagent dans le travail de co-analyse de l'activité; ils sont notamment développés autour de l'activité enseignante (p. ex. Roger, 2007; Saujat & Félix, 2018; Yvon & Saussez, 2010). En ouvrant sur des controverses de

métier, ils offrent des occasions de transformation sur les plans subjectif et organisationnel en soutenant un rapport renouvelé, plus conscient et volontaire des personnes à leur travail (Dionne et al., 2019) et à son organisation.

Le cadre méthodologique les engage dans une activité dirigée visant le développement de leur expérience, individuelle et collective : l'activité est « toujours simultanément dirigée par le sujet vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet » (Kostulski et al., 2011, p. 132). Pour agir dans et sur les situations de travail auxquelles elles sont confrontées, où leur santé au travail peut être compromise si l'activité est dévitalisée et génère de l'impuissance (Simonet, 2011), les personnes professionnelles peuvent construire des ressources collectives en discutant et expérimentant de nouvelles façons de dire, de faire, de penser et de ressentir. Partant, elles peuvent développer leur pouvoir d'agir pour réaliser un travail de qualité et contribuer à l'efficacité dynamique du travail au quotidien (Clot et al., 2021). Le pouvoir d'agir s'inscrit donc dans l'activité et implique un rapport entre le sens et l'efficacité. L'efficacité est jugée primordiale pour que le travail ait un sens, défini comme le « rapport que le sujet instaure entre cette action et ses autres actions possibles » (Clot, 2008, p. 9). L'activité en est dénuée si elle ne rejoint pas les préoccupations des personnes travailleuses.

Pour pérenniser le travail mené par le collectif de paires et pairs, une nécessité se dégage d'impliquer l'organisation pour ouvrir le dialogue sur les obstacles rencontrés au quotidien et discutés en amont (Kostulski et al., 2011). Cette pérennisation des transformations lors des interventions fait l'objet de préoccupations en psychologie du travail et en ergonomie (Barcellini, 2017; Rouat & Sarnin, 2018). En ce sens, des tentatives faites en clinique de l'activité pour transformer durablement les milieux professionnels tablent sur l'instigation de différentes formes d'instances susceptibles de faire exister, au sein de l'entreprise ou de l'organisation, le dialogue sur la qualité du travail (p. ex. Clot et al., 2021).

Ces tentatives cherchent notamment à étendre la portée du travail de co-analyse entre paires et pairs de même métier en instaurant des comités de suivi ou de pilotage qui incluent du personnel impliqué dans la conception et l'organisation du travail, des personnes professionnelles de la santé au travail et/ou des représentants et représentantes des syndicats (p. ex. Kaltchéva, 2019; Quillerou-Grivot, 2011; Simonet, 2011). Dans ces comités, les dialogues entre personnes professionnelles de même métier trouvent un prolongement dans les dialogues établis avec des personnes d'autres niveaux hiérarchiques et occupant d'autres fonctions; le collectif devient alors une ressource pour mettre, au sens large, l'organisation au travail dans des espaces d'« échanges contradictoires » (Simonet, 2011, p. 294) ou de « coopération conflictuelle » (Bonnefond & Clot, 2018; Trentin, 2012). Le dialogue est au centre de la dynamique développementale recherchée. Dans certaines interventions, le travail de

co-analyse mène le collectif à créer des instruments de travail ou des référentiels co-construits et partagés, lesquels constituent plus tard des ressources pour les personnes professionnelles et l'organisation dans son ensemble (Poussin & Simonet, 2017; Sandoval, 2020).

Si la transformation est une visée claire dans ce type de démarche, la question de la nature de cette transformation et des voies pour y arriver est complexe. Ces dernières se construisent au fil de l'intervention, en fonction de la singularité des demandes et des situations rencontrées. Les niveaux de transformation atteints peuvent varier selon l'intervention et les personnes impliquées dans le collectif : l'institution, l'organisation du travail, le métier, ou encore le sujet au travail. Sur les plans clinique, méthodologique et théorique, il convient alors de regarder ce qui a pu être transformé et la façon dont ces différents niveaux se sont articulés ou non entre eux. Les dialogues menés au cours des dispositifs peuvent par exemple générer un développement subjectif et un rapport renouvelé des sujets à leur travail et des transformations du métier, mais buter sur la possibilité réelle d'influer sur le prescrit et sur l'organisation du travail à un niveau plus large (Sandoval & Kostulski, 2018). La question des conditions soutenant de telles transformations reste entière. En cas d'échec à mener les transformations souhaitées, les risques d'atteinte à la santé se révèlent. En effet, comme le souligne Yvon (2011), après avoir repensé le travail, notamment ici en termes d'activité souhaitée et empêchée, le collectif « s'affronte [...] à une organisation du travail qu'il n'a pas spontanément les moyens de penser » (p. 97) et sur laquelle peut influencer un pouvoir décisionnel détenu par d'autres, au final. Poursuivre la réflexion méthodologique sur les multiples échelles en jeu dans cette recherche à visée transformatrice s'impose donc pour soutenir une transformation durable.

La transformation – et ses ressorts – est ici traitée à partir d'une recherche-intervention menée auprès de personnes conseillères d'orientation (CO) (Viviers, Dionne, Picard et Bourassa, CRSH, Développement-Savoir, 2017-2020). L'objectif poursuivi est de mettre en visibilité la façon dont les dialogues organisés dans un dispositif méthodologique de clinique de l'activité ont pu participer à des formes de transformation de l'agir des CO sur l'organisation de leur travail. Après en avoir décrit la méthodologie, la méthode à l'origine du dispositif et le déroulement, nous présenterons l'analyse a posteriori des transformations observées afin d'en retrouver les germes dans les dialogues menés entre et avec les personnes participantes.

Méthodologie développementale et méthode fondée sur l'usage du dialogue

Sur le plan théorique, en s'inspirant des travaux de l'ergonomie de langue française (Wisner, 1999) et de la psychologie culturelle et historique (Vygotski, 1934/2013), la clinique de l'activité insiste particulièrement sur la primauté de l'action pour susciter les transformations souhaitées par les personnes professionnelles impliquées. Elle s'inspire aussi des travaux de Léontiev (1975/1984), qui conceptualise l'activité

humaine et productive comme réalisée « par des actions orientées vers des buts qui sont subordonnés à des motivations conscientes » (p. 50). Dans cette perspective, les opérations effectuées pour réaliser le travail constituent des moyens de mettre en œuvre ces actions. Ainsi, en clinique de l'activité, l'analyse porte sur l'activité matérielle concrète, les modes opératoires des personnes travailleuses (comment elles font leur travail), leur façon de dire ce qu'elles font et le rapport subjectif qu'elles entretiennent avec cette activité de travail.

La méthodologie déployée vise une transformation des situations de travail, dans une perspective développementale. Ainsi, en clinique de l'activité, l'intervention est dirigée vers le développement, défini comme un processus de reconfiguration du rapport à l'activité, impliquant « une reprise consciente et volontaire du sujet de ses propres gestes et/ou préoccupations [...] et de ses façons de faire, de ressentir, d'éprouver et de penser le métier » (Dionne et al., 2019, p. 28). Ce développement se réalise par une dialectique impliquant, par et dans l'activité, des transformations concrètes ou reconstructions du monde autant que des sujets. Cette dialectique implique également l'inscription des personnes dans l'histoire d'un métier. Clot (2008) articule l'architecture du métier en quatre instances qui ont le potentiel de constituer des ressources collectives dans l'activité de travail : une instance personnelle, qui renvoie à l'activité singulière telle qu'elle est faite par la personne; une instance interpersonnelle, l'activité étant aussi souvent partagée et toujours destinée à une personne présente ou absente; une instance impersonnelle, qui correspond à la tâche à faire telle qu'elle est conçue par l'organisation; enfin une instance transpersonnelle, le *genre*, histoire et mémoire du métier, qui correspond à l'ensemble des gestes professionnels possibles et impossibles, tel que les personnes professionnelles du métier ont pu les définir et les transmettre au fil du temps.

L'activité elle-même s'inscrit dans un rapport complexe entre la tâche (ce qui est attendu) et l'activité réalisée (ce qui est fait), mais elle est aussi aux prises avec un rapport non moins complexe entre réel et réalisé. C'est ainsi qu'entrent en jeu : ce qui est fait par une personne professionnelle et que l'on peut observer, que l'on nomme activité réalisée; mais aussi le réel de l'activité, avec ce que la personne pense qu'elle aurait pu ou voudrait faire; ce qu'elle ne parvient pas ou plus à faire; ce qu'elle a renoncé à faire; ou encore ce qu'elle fait pour ne pas faire ce qui serait à faire (Clot, 2008). Le réel de l'activité est ainsi traversé de conflits et d'activités suspendues, contrariées, empêchées qui pèsent sur l'activité (Clot, 2008). Ces dimensions de l'activité, qui échappent tant aux personnes intervenantes qu'aux personnes professionnelles elles-mêmes, sont pour autant bien présentes sur la scène de travail, mais ne sont pas facilement observables, dicibles ou discutables.

Au plan psychologique, on ne peut donc réduire l'activité à l'activité réalisée, et on doit pouvoir prendre en compte le réel de l'activité. Cela suppose un cadre

d'analyse dépassant les observables et rendant dicibles et discutables des composantes impensées ou tacites de l'activité de travail. Ainsi, pour susciter les conditions favorables au développement et ouvrir le dialogue sur les composantes impensées du travail, la personne intervenante cherche à organiser sur le plan méthodologique ce que Clot (2008) appelle un redoublement de l'expérience de l'activité de travail, redoublement qui implique un travail de la conscience que Vygotski (1925/2003) définit comme « l'expérience vécue des expériences vécues » (p. 79). Selon l'auteur, plus les sujets sont en mesure, par la médiation de la pensée verbale, de rendre compte aux autres de leur expérience, ici de travail, plus elle est vécue consciemment.

S'inscrivant dans cette perspective, la démarche d'intervention dont il est question dans cette publication mise sur la création d'un espace collectif de discussion et de débat sur le travail et est inspirée de la méthode de l'instruction au sosie. Développée par Oddone et son équipe (1981) dans le cadre de séminaires sur l'expérience du travail ouvrier, elle visait notamment à rendre visible et à formaliser l'expérience du travail ouvrier, la manière d'agir au travail et de l'éprouver, mais aussi les stratégies pour le réaliser selon les contraintes qui pèsent sur l'activité du travail. Dans cette méthode, reprise et remaniée en clinique de l'activité, un collectif est constitué autour des préoccupations du métier. Le collectif participe à une analyse subjective et collective de l'activité. Cette analyse vise à favoriser tout à la fois une redécouverte de l'activité quotidienne ordinaire par les gens qui la réalisent, une appropriation subjective et collective de la diversité des façons de faire dans des situations de travail comparables, bien que chaque fois singulières, et une mise en discussion des gestes mis en œuvre par les personnes professionnelles pour répondre aux nécessités de la situation. Le métier entre ainsi en controverse, et cette formule n'est pas qu'une métaphore. Au plan méthodologique, elle est fondamentale : l'instruction au sosie vise à mettre les questions du travail en mouvement dans le dialogue, en soutenant une activité dialogique singulière (Kostulski, 2012). À travers la possibilité de dire quelque chose des dimensions subjectives du travail concret, il s'agit de mettre en dialogue les personnes professionnelles autour de désaccords relatifs aux opérations du travail quotidien. C'est précisément cette controverse qui révélera, au-delà des choix personnels dans l'activité, les obstacles, les impasses et les possibles ou impossibles du métier, ce que nous appelons le réel de l'activité, auquel chaque personne se trouve confrontée.

La méthode se déploie ainsi : dans un collectif de 6 à 12 personnes professionnelles, un cadre régulier et pensé dans la durée est installé dans le but de leur offrir une régularité propice à l'élaboration subjective et collective. Lors de ces séances de quelques heures, un dialogue s'amorce autour des questions du travail réel, au moyen d'une méthode peu commune qui peut renvoyer à une étrange expérience (Kostulski, 2012) : face à la personne intervenante, et en concertation avec les membres du collectif, une personne professionnelle qui est l'instructrice choisit une ou

des situations de travail réelles auxquelles elle va devoir se confronter dans les jours prochains. La personne intervenante commence ainsi, face au groupe silencieux, l'entretien avec la personne professionnelle : « Suppose que je sois ton sosie et que demain, je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'aperçoive de la substitution? » Ces instructions, ici formulées avec le pronom *tu*, doivent couvrir le rapport à la tâche, aux paires et aux pairs, à la ligne hiérarchique et aux organisations formelles et informelles du monde du travail. L'instruction cherche à se focaliser sur la façon dont est réalisé le travail (les gestes de métier), le comment plutôt que le pourquoi. Tout au long de l'instruction, enregistrée sur une bande audio, le sosie poursuit avec une curiosité naïve des détails du travail et ici, on le verra, de la collaboration interprofessionnelle. Par ses questions ou ses reformulations, il amène la personne professionnelle qui formule l'instruction à apporter plus de détails au récit des séquences de travail. La personne sosie questionne sur les détails généralement non thématiques de l'activité (« pour cette réunion demain, avec mes collègues, dois-je arriver avant eux? Où dois-je me rendre? Vais-je aller saluer quelqu'un avant la réunion? »), ainsi que les anticipations, les mobiles de la personne professionnelle face à cette situation. Les membres du collectif écoutent l'entretien en silence et ont comme consigne de se mettre intérieurement en dialogue avec la situation, avec les façons de faire de leur collègue, avec les situations qu'elles et ils traversent et avec leurs moyens d'y répondre.

Après l'entretien d'environ 45 minutes, une discussion collective s'engage; chaque membre du collectif peut y rapporter sa propre expérience et ses étonnements. Les sous-entendus du métier peuvent alors devenir saillants, et ainsi être énoncés et discutés; les difficultés, qu'une personne professionnelle croyait personnelles, se révèlent en tant qu'obstacles du métier auxquels ses paires et pairs se confrontent au quotidien. La gamme des gestes possibles en situation professionnelle s'accroît collectivement et individuellement, tout comme la compréhension de l'épaisseur de l'activité (Kostulski et al., 2011), faite de ce rapport complexe du réel au réalisé. Une fois passée l'instruction au sosie, la personne professionnelle repart à son activité quotidienne avec la consigne d'écouter la bande audio de l'entretien, de se laisser étonner sur ses omissions, sur ses manières de dire les choses et de prêter attention à certaines questions qu'elle aura à se poser avant la prochaine séance d'analyse, par exemple : « La situation que vous avez décrite au sosie s'est-elle déroulée comme vous l'aviez envisagée? » À la séance suivante, la parole est donnée à la personne instructrice pour qu'elle puisse rendre compte de ses observations et fasse émerger des questions dans le groupe.

Cadre méthodologique de la recherche-intervention auprès de personnes conseillères d'orientation

La recherche rapportée ici regroupait 9 personnes conseillères d'orientation (8 femmes, 1 homme), toutes natives du Québec, œuvrant au sein d'un même centre de services scolaire (CSS) et travaillant à la formation générale des jeunes (au secondaire), à la formation des adultes ou en formation professionnelle. La majorité d'entre elles agissaient comme CO depuis plus de dix ans et deux étaient arrivées dans les deux dernières années. Ces personnes ont été invitées à participer à la recherche à la suite d'un contact de l'équipe de recherche avec la direction adjointe du CSS. Cette rencontre a permis de négocier la demande² auprès du CSS, qui souhaitait répondre à une requête de ses CO ayant manifesté le besoin d'espaces entre paires et pairs de même métier pour discuter de leur travail. Au terme de la présentation du fonctionnement de la clinique de l'activité, le groupe de CO a donné son consentement à participer à l'intervention clinique et à la recherche. Ce consentement prévoyait un accord pour que les données sur l'activité de CO soient diffusées en utilisant des prénoms fictifs.

Partant de l'objectif général de la recherche – qui était d'étudier la collaboration interprofessionnelle en éducation sous l'angle de l'expérience qu'en font les CO dans l'exercice de leurs fonctions – les CO ont identifié dès le départ une demande liée à un enjeu de reconnaissance de la spécificité de leur profession dans les situations de collaboration interprofessionnelle, et c'est sur ce travail de collaboration que l'accent a été mis au cours de trois cycles d'instruction au sosie. Au début du premier cycle, des consignes particulières ont été données aux membres du groupe sur leur rôle pendant l'instruction. D'abord, les éléments à clarifier de la part de la personne instructrice pour que le sosie puisse la remplacer incognito devaient être notés. Après la première instruction, pendant 45 minutes, des questions devaient être posées à la personne instructrice pour l'aider à enrichir les instructions données à son sosie, qui continuait pour sa part le jeu de rôle. Ces questions amenaient à approfondir ce qui avait été laissé en friche dans l'instruction (p. ex. : « Sur quels dossiers vais-je jouer un rôle actif dans les réunions d'équipe? »; « Comment vais-je le faire? »).

À la suite de la séance, contrairement à ce qui est habituellement pratiqué dans la méthode d'instruction au sosie, c'est l'équipe de recherche qui transcrivait le verbatim de l'instruction et de l'échange avec le groupe. Ce verbatim était transmis la semaine suivante à la personne instructrice³, avec la consigne de formuler un commentaire à transmettre au groupe et à la chercheuse avant la prochaine rencontre (les rencontres du groupe étaient mensuelles). Si un canevas de commentaire était fourni, les personnes avaient aussi la possibilité de choisir la forme qui leur convenait, tout en s'inspirant des thèmes en lien avec les activités de collaboration interprofessionnelle suggérés dans le canevas : mon rapport aux tâches (mandats, buts,

contraintes, facilitateurs, instruments mobilisés, etc.), mon rapport aux paires et pairs (avec qui je collabore, type de relation, concertation, conflits, rôles, attentes, etc.), mon rapport à la ligne hiérarchique (tâches prescrites/réalisées, reconnaissance, rapport de pouvoir, activités réservées, etc.), mon rapport aux organisations et aux regroupements desquels je fais partie ou qui encadrent mon travail (ordre professionnel, syndicats, etc.). Le canevas invitait également la personne à préciser le sens donné au travail de collaboration. Le commentaire se terminait avec une description de l'expérience de la personne avant, pendant et après l'instruction, de même qu'avec la formulation de constats généraux relatifs à son travail de collaboration interprofessionnelle. Cette introduction d'une réflexion écrite sur l'instruction visait à contribuer – à l'aide de concepts systématisés sur le travail – à des prises de conscience associées au rapport à soi, aux autres et au monde (Vygotski, 1934/2013) chez la personne CO dans son activité de travail.

Lors de la rencontre suivante, la personne instructrice résumait son commentaire qui avait été envoyé au préalable aux autres membres du collectif. Ces derniers pouvaient, pendant une heure, y réagir en identifiant des éléments de divergence et de convergence par rapport à leurs propres expériences. À la fin des trois cycles d'instruction, un bilan de deux heures a été réalisé avec le groupe dans le but de dégager collectivement les enjeux et les contradictions dans l'activité de collaboration professionnelle des CO. Les membres du collectif avaient au préalable un document préparatoire à remplir, où leur étaient posées des questions comme : « À la lumière de l'analyse de votre expérience et de celle partagée par vos collègues, en matière de collaboration interprofessionnelle, qu'est-ce que vous cherchez à faire sans y parvenir? » Les membres devaient aussi préciser les situations au sein desquelles leur activité de CO en termes de collaboration interprofessionnelle était empêchée ou en cours de développement. Dans la discussion, ces éléments ont été mis en lien avec l'activité souhaitée, et le collectif a identifié les actions qu'il veut entreprendre en lien avec ces constats et avec les enjeux de collaboration interprofessionnelle identifiés. Un bilan final de la recherche a été mené six mois plus tard et a permis de retracer les transformations réalisées.

L'analyse des données s'inscrit dans la réflexion du présent numéro sur la recherche qualitative à visée transformatrice. Elle a été réalisée à rebours, à partir d'une transformation décrite ci-après menée par le collectif de personnes participantes. Ce type d'analyse, menée selon la perspective culturelle et historique de Vygotski (1934/2013), vise à retracer la sociogenèse de cette transformation puisque selon l'auteur, on ne peut accéder directement à la transformation ou au développement en recherche; des méthodologies indirectes comme l'instruction au sosie sont nécessaires pour susciter le mouvement et le retracer dans l'analyse par la suite. Plus spécifiquement, une analyse clinique des mouvements de l'intervention dans les dialogues engagés est ici proposée (Kostulski, 2010). Cette analyse a permis de relever

des moments significatifs de l'intervention au cours desquels le collectif se repositionne et transforme – d'abord dans les dialogues de co-analyse du travail, puis en rapportant des actions concrètes – son engagement à faire connaître et reconnaître leur métier dans leur organisation.

Notre analyse a permis d'étudier une retombée du processus qui n'avait pas été prévue dans la négociation de la demande avec le milieu, à savoir la création d'un référentiel de compétences de CO destiné aux directions et aux autres personnels des écoles⁴. Ce document expliquant le travail des CO visait à répondre à l'enjeu ciblé au cours des rencontres en clinique de l'activité de la méconnaissance de l'éventail des activités associées à leur travail. Afin de mieux faire connaître leur travail, les CO se sont en effet progressivement engagés dans 1) la réalisation d'un référentiel en collaboration avec la direction adjointe⁵; 2) sa présentation à l'ensemble des directions d'établissement du CSS et à d'autres CO du Québec au colloque annuel de leur ordre professionnel; 3) sa contribution à faire connaître le travail des CO et les activités qui leur sont réservées légalement par le *Code des professions du Québec* et 4) des transformations dans l'organisation du travail (comme la possibilité de faire des activités qui étaient auparavant empêchées). Nous avons retracé à différentes étapes de notre dispositif les moments de discussion où les dialogues avaient pu permettre des déplacements collectifs et subjectifs – nouvelles manières de penser, de ressentir son travail, et d'agir – menant à ces engagements. Après avoir mis en lumière les résultats, nous remonterons le fil des dialogues en collectif pour comprendre comment ceux-ci ont participé à la transformation de la situation.

Résultats de la recherche-intervention

Dans le cadre du processus réalisé, les CO ont pu se rencontrer seulement entre paires et pairs de même métier de leur CSS, ce qui ne se faisait pas auparavant. La recherche a aussi permis de consolider une activité souhaitée par la direction et les CO, mais qui restait non réalisée jusqu'alors, comme le souligne l'un des CO du collectif lors de la rencontre finale :

Je pense que déjà, la direction générale voulait peut-être réfléchir à un référentiel pour les services d'orientation, mais ça [la recherche] a mis, je dirais, une priorité. Le directeur nous a dit : « C'est un dossier prioritaire pis je veux que ce soit fait d'ici la fin de l'année » (Jérôme)⁶.

Ce travail de co-construction avec la direction générale adjointe a engendré une meilleure compréhension du travail des CO, selon Isabel : « [...] il [le directeur] dit que c'était lui, aussi : il n'avait pas saisi tout ce qu'on pouvait faire comme tâches ». À la suite de la recherche, des CO ont eu la possibilité de réaliser une activité souhaitée : la participation au comité clinique de l'établissement, où se discutent des situations d'élèves présentant des difficultés ou susceptibles de faire l'objet d'un plan d'intervention. Cette nouvelle possibilité dans le travail a suscité chez des CO des

expressions langagières liées à des émotions de joie, comme « hurler de joie » (Coralie). L'intervention de Michèle a aussi permis de voir que le référentiel produit au cours et à la suite de la recherche semble être à la fois 1) un résultat de l'intervention; 2) un instrument de travail au quotidien pour faire connaître la profession aux directions et poser des actions visant la transformation de l'organisation; 3) un moyen pour d'autres actions de transformation des activités de travail des personnes CO. De ce point de vue, l'usage de cet instrument est multiple et nourrit des transformations à des échelles diverses (organisation du travail, métier et activité de travail des sujets).

Le référentiel élaboré permet de rendre visible le travail des personnes professionnelles en poursuivant l'objectif explicite de soutenir la réalisation d'activités jusqu'alors empêchées. Cet outil résulte, selon l'analyse qui suit de la convergence de plusieurs actions menées par les CO, actions qui sont décrites dans les dialogues comme un ensemble de « batailles » qui mènent à des « petites victoires » pour pouvoir faire un travail jugé de qualité. En effet, lors de la rencontre finale, le collectif revient sur la victoire associée à la participation au comité clinique, activité qui était auparavant empêchée. L'échange, rapporté ci-après, se termine avec le constat que ce type de comité pourrait s'avérer pertinent dans son établissement de formation professionnelle (FP). Le référentiel est également vu comme une nouvelle ressource qui permettra de réaliser le travail souhaité :

- **Coralie** : Quand Isabel m'a appelée pour me dire : « Coralie, on est sur le comité clinique maintenant pis Julie [une directrice] est venue nous chercher! », moi, j'avais le goût d'hurler de joie. C'était comme une victoire; je pensais jamais que ça arriverait. [...]
- **Jérôme** : Victoire!
- **Isabel** : Un beau bateau de batailles.
- **Chercheuse** : Victoire qui a impliqué beaucoup de batailles.
- **C** : Pour avoir été à la place de Maurice [CO], qui a ce poste-là, je ne comprenais vraiment pas pourquoi il n'était pas là [sur le comité clinique] et que c'était vraiment un sujet tabou, qu'il ne fallait donc pas aller dire qu'il fallait être là. C'était un sujet vraiment délicat. Là, de voir que ça ne fait pas si longtemps puis de voir qu'Isabel et Maurice sont là et sont les bienvenus, je ne pensais même pas que ça arriverait à court terme. [...] Il y a quelque chose qui a débloqué, comme tu disais, Jérôme.
- **J** : Tu te souviens, Coralie, on a présenté la formation sur l'advocacy aux collègues? C'est comme si chaque personne, on met notre main à la pâte en fait finalement. On amenait tout le temps [ce qu'on pouvait faire comme tâche en évaluation] avec le comité de direction, le syndicat, mais c'était une façon aussi de l'amener. Toutes ces actions-là qui tournaient autour de la recherche sont

venues nourrir, on dirait, ce mouvement-là. [...] On dirait que c'est comme plus concentré.

- **I** : Mais on a une belle tribune qui est là pour faire valoir ça, pis je pense que vous êtes bien ferrés pour nous représenter. À suivre!
- **Michèle** : Ce que je constate c'est que oui, on avance, puis je trouve ça super. Ce que je m'aperçois c'est qu'il y a beaucoup de choses qui se sont faites au niveau, peut-être plus secondaire puis en FP et en FGA [formation générale des adultes]. Mais moi, ce dont je prends conscience, c'est que oui, nous devons prendre notre place, nous faire valoir comme CO dans nos compétences, et je vois aussi qu'il y a des choses de cette année qui ont avancé. Le cadre de référentiel aussi va nous soutenir. Même ce matin, ça me fait réfléchir [...] Je me disais : « Pourquoi on n'a pas un comité clinique en FP? » Je pense que chaque petite graine qu'on sème nous amène à faire un pas de plus.

En partant de ce mouvement clinique autour des batailles qui mènent à une victoire jugée transformatrice au terme de la démarche, nous avons retracé dans les instructions au sosie deux principaux mouvements langagiers. L'analyse de ceux-ci permet d'approfondir la pluralité des échelles auxquelles les batailles d'affirmation de soi, de son métier, de sa profession, et des possibilités de faire un travail jugé de qualité se déroulent.

Mouvement 1 : ouverture sur des stratégies individuelles et collectives pour transformer le travail

Dans la première des instructions, l'institutrice Isabel avance l'analogie des batailles, affirmant à ce moment qu'elle « choisit ses batailles ». Comme CO dans une grosse école secondaire publique et déléguée syndicale, elle se dit très occupée et se centre au départ sur le nombre important d'élèves qu'elle a à rencontrer. Elle constate par ailleurs qu'elle n'est pas invitée aux rencontres de plan d'intervention et du comité clinique, et que cela peut être contraire à l'activité réservée légalement par le *Code des professions du Québec*⁷.

- **Chercheuse** : Sur les plans d'intervention, depuis le début de l'année, j'ai été peu, pas du tout sollicitée, donc est-ce qu'avec la nouvelle direction, il y a des démarches qui ont été faites ou est-ce que je prévois en faire pour être présente sur ces comités-là?
- **Isabel** : [...] Ça, ça été nommé à notre direction, qui s'occupe de nous, et en équipe de régie. Mes collègues ont noté un certain changement par rapport à ça, mais moi, je n'ai pas plus été sollicitée. Donc c'est sûr que ça demeure, tu sais... **Je choisis mes batailles** et j'ai d'autres chats à fouetter actuellement, mais c'est sûr que si j'ai une opportunité de le nommer [...], mais c'est sûr que la démarche d'aujourd'hui m'amène à réaliser qu'il faudrait que je le nomme.

- **C** : [...] si je te remplace demain matin, c'est quoi mes batailles? à quoi je vais accorder une importance? « Mes premières batailles », quand je dis que je choisis mes batailles, qu'est-ce que je veux dire exactement?
- **I** : Ben, je vais plus me concentrer sur le volume d'élèves que j'ai à rencontrer, c'est pas mal là-dessus que je vais miser, l'accompagnement de ces jeunes-là. Tu sais, j'ai d'autres chats à fouetter. Si un moment donné, ils veulent être hors-la-loi (parce que je pense que c'est hors-la-loi quand tu n'inclus pas les conseillers d'orientation quand il est question d'orientation... Mais ils n'en parlent peut-être même pas, je ne sais même pas ce qu'ils font donc, que dire...?). Pourquoi je **choiserais mes batailles**, bien, c'est plus mes priorités, c'est plus mes clients que je vais prioriser et je vais voir aussi... Tu sais, on est en train de construire de quoi avec Coralie et Guillaume (un autre CO), on voit les manques justement (dont cet élément-là, qu'on a nommé aussi), donc je pense qu'il est en train de se monter un état de fait sur notre rôle dans le milieu scolaire à notre école. Donc je pense qu'on est en train de donner des nouvelles couleurs à notre service et il y a certains projets qui sont en train d'émerger pour venir donner un coup de main, entre autres, au psychologue [avec] certaines actions qu'on peut faire comme conseillers d'orientation, entre autres l'évaluation du retard mental, etc. Donc on est en train de regarder des choses comme ça, tranquillement. Ça va peut-être nous amener vers des tâches un peu transformées, mais pour le moment, cette année, je te dirais que si l'occasion se pointe de le dire à Julie [la directrice dans l'école], que notre rôle est important, et que si elle a l'occasion des fois de rencontrer des gens, [je lui dirais] de ne pas nous oublier, car ce serait intéressant. On est au deuxième cycle et il y a des enjeux de parcours. Donc à ce moment-là, ça vaudrait la peine que je me joigne à l'équipe.
- **C** : Donc moi, si je te remplace, je suis à la recherche peut-être de cette saisie-là d'occasions avec elle pour lui rappeler que je devrais être là dans les rencontres sur les plans d'intervention et qu'il y a peut-être des enjeux d'orientation qui sont présents dans ces rencontres-là?
- **I** : Oui, c'est ça, parce qu'il y a peut-être des sujets qui pourraient être discutés, mais qui sont actuellement évités ou non nommés parce qu'on n'a pas les personnes en place pour les mettre en lumière.
- **C** : Si tu me donnes une instruction par rapport à ça, ce serait quoi? J'attends la saisie d'occasion, comment je vais m'y prendre par rapport à ça?
- **I** : Euh... si jamais il arrivait [que] tu rencontres à l'occasion des choix de maths/sciences, des choix de cours. Tu rencontres les élèves individuellement, ça se peut qu'un moment donné, il y ait des élèves qui nous amènent des informations : « la direction devait avoir accès à certains outils technologiques et

puis là je ne les ai pas, je suis supposée avoir ceci et cela, mais je ne les ai pas ». Donc moi, en allant faire le suivi et en allant valider des informations avec elle [la directrice], ça peut être l'occasion de dire : « Hé, je vois que ce jeune-là, il y a des choses qui ont été établies pour lui, vous avez mis en place un plan d'action, mais tu sembles me dire que le jeune ne s'est pas pointé pour x raisons..., c'est correct, mais pourquoi je n'ai pas été intégrée? » Là elle va me dire pourquoi et je pourrai justifier à ce moment-là ma présence. Ça peut être une stratégie à utiliser en prenant des exemples de cas qui vont se présenter.

Dans l'extrait, la chercheuse questionne sur une forme d'impuissance et de renoncement apparent d'Isabel, ce qui amène celle-ci à préciser les batailles qu'elle choisit et à montrer qu'elle s'engage avec d'autres CO du groupe et avec la direction dans un mouvement pour la redéfinition des services d'orientation dans leur milieu et pour la collaboration avec d'autres personnes professionnelles. Si Isabel choisit ses batailles, elle met également en œuvre des stratégies individuelles et collectives pour transformer son travail et celui des CO de son établissement et du centre de services scolaire (CSS), comme participer au comité pour la reconnaissance de l'évaluation du retard mental ou rappeler l'importance de sa présence aux rencontres pour les plans d'intervention (ce qu'elle fera directement la semaine suivant l'instruction au sosie).

La deuxième instruction, celle de Solène, suscite une forme d'étrangeté lorsque les CO constatent que les services d'orientation offerts aux élèves diffèrent selon les écoles de leur CSS. Solène voudrait aussi faire davantage de rencontres individuelles dans le cadre de processus complet d'orientation, mais son temps est principalement consacré à la participation à des comités et à la transmission d'informations. Les élèves la consultent moins pour faire un processus d'orientation. Elle sent qu'elle s'éloigne de son rôle de CO, ce qui suscite de la honte lorsqu'elle le dit devant ses collègues. Elle fait face à une contradiction dans son activité de travail : elle réalise qu'elle a développé une habitude d'activité dans le fait de réaliser son travail en participant à plusieurs comités, ce qui peut impliquer l'évitement de certaines tâches. La réflexion avec le collectif l'amène à prendre conscience qu'elle voudrait accompagner des jeunes vivant des difficultés de motivation scolaire ou de l'anxiété, mais qu'elle trouve très difficile de se battre pour pouvoir le faire : ces mandats sont attribués à d'autres professionnels et le rôle des CO autour de ces enjeux est méconnu. D'autres possibles, tant sur un plan individuel que collectif, se dessinent une nouvelle fois dans le travail du collectif.

Mouvement 2 : travail collectif pour la reconnaissance de la possibilité de réaliser une activité réservée au sein de l'organisation

Dans le retour avec le groupe, après la troisième instruction, Jérôme explique son engagement dans un comité qui a été mis en œuvre par les personnes CO elles-mêmes. Jérôme parle du rôle qu'il s'y donne, celui d'expliquer à la direction le travail des CO,

et plus particulièrement les activités qui leur sont réservées. L'instruction au sosie l'amène à préciser, dans le dialogue avec les autres, la position qu'il occupe et les aspects volitifs de son engagement (advocacie, accès des élèves aux services d'orientation) :

- **Isabel** : Dans les enjeux de collaboration, tu as... Tu sais dans notre dossier de reconnaissance de notre évaluation du retard mental?
- **Jérôme** [instructeur] : Oui, parce qu'il y avait une volonté, qui avait été nommée, que les conseillers fassent l'évaluation du retard mental, ici à notre [CSS]. Puis ce qu'on a fait, c'est que tu collabores avec trois autres personnes (Manon en formation professionnelle, Isabel et Coralie) pour monter un argumentaire, pour démontrer que ça existe, l'évaluation du retard mental, dans d'autres commissions scolaires. Tu vas préparer bientôt une rencontre avec la direction générale adjointe, pour faire un état général de la situation, de ce qui se passe ailleurs [...]. On a chacun un rôle différent. Coralie est plus nouvellement diplômée, donc c'est sûr que ses connaissances sont plus fraîches pis elle veut en faire, de l'évaluation du retard mental. Ça va être de mettre ça de l'avant, dans cette rencontre-là, avec Samuel [le directeur]. Pis c'est aussi de s'assurer d'avoir une bonne compréhension des activités réservées : « c'est quoi les quatre activités réservées? » pour s'assurer que Samuel va bien comprendre. [...]
- **Chercheuse** : OK. Donc dans ce comité-là, j'ai un rôle de défense ou d'explication des activités réservées? On a choisi le retard mental à travers les autres activités ou...?
- **J** : Oui, on a choisi le retard mental parce que c'est ce qui était commun à tous les conseillers qui travaillent [au CSS]. L'intervention en orientation auprès des personnes qui ont un trouble de santé mentale, étant donné qu'on est les seuls [CO à l'éducation des adultes], on le fait déjà. Nous, on fait les plans d'intervention, ce qu'ils ne font pas au secondaire. C'est toi qui accompagnes toutes les clientèles! Alors les clientèles qui ont un TDAH, schizophrénie, tout ça. C'est sûr qu'il n'y a pas d'enjeu par rapport à cette activité-là réservée, tu le fais déjà. Mais l'évaluation du retard mental, peut-être que tu serais intéressée un jour à le faire, mais en même temps, ta contribution, c'est de faire avancer ce dossier-là, tu sais, c'est de l'advocacie. C'est vraiment plus de défendre et de revendiquer aussi. Pour donner plus d'accès au service aux clientèles qui en ont besoin. Éventuellement, peut-être que ça va déboucher pour l'évaluation des troubles mentaux, mais pour le moment, on prend plus l'évaluation du retard mental.
- **C** : Puis par rapport aux activités réservées, c'est que toi, y'a déjà une activité que je vais faire d'emblée? Je rencontre la clientèle, peu importe...

- **J** : Oui. Évaluation en orientation.
- **C** : Je le fais déjà, alors c'est plus l'évaluation du retard mental présentement mon rôle, à court terme. C'est pas tant que moi, je veux en faire, mais c'est plus de défendre le fait que la profession a déjà la possibilité d'en faire, pis de faire reconnaître ça à l'intérieur de la commission scolaire.
- **J** : Oui, c'est ça. Tu sais, le fait que ça fait quand même une dizaine d'années que tu es [au CSS], t'as une bonne crédibilité, t'as donné une formation sur les activités réservées à des commissions scolaires, ça tu l'as dit à Samuel.

Dans ce dernier extrait, bien que l'analogie de la bataille n'est pas explicitement reprise dans les propos, le champ sémantique *revendiquer, défendre, démontrer que cela existe ailleurs* laisse envisager des actions de transformation impliquant là encore une forme de lutte, notamment sur le plan des idées. Par un recours fréquent aux pronoms *on* et *nous*, un mouvement lié au travail collectif se dessine autour d'un enjeu commun visant la transformation de l'organisation du travail et, plus largement, la possibilité de réaliser un travail de qualité comme CO.

Troisième mouvement : des batailles dont l'issue se concrétise

Lors de la rencontre finale, la réflexion proposée par la chercheuse mène les CO à s'interroger sur les enjeux qui ont été soulevés dans les instructions au sosie et qui peuvent affecter négativement le travail, ainsi qu'à déterminer des pistes pour agir au regard de ceux-ci. Alors que ces enjeux – plus particulièrement sur la reconnaissance de leur rôle et de leurs compétences – étaient au départ vécus de manière individuelle par les CO, le travail de mise en dialogue de leur manière d'agir sur leur travail les amène à dégager, grâce aux instructions au sosie, des préoccupations communes générant une volonté d'agir collectivement.

Notre analyse permet de dégager que les batailles se déplacent et se transforment en un engagement collectif pour agir sur des éléments de l'organisation du travail qui empêchent en partie les CO d'exercer pleinement leur rôle : le choix est fait de se regrouper pour produire, à la lumière des constats de la recherche-intervention, une présentation sur leur rôle dans le CSS. Le choix de cette présentation émerge d'une controverse soulevée par des questions d'Isabel :

Qu'est-ce que ça donne, la recherche? Qu'est-ce qu'on fait maintenant?
C'est quoi les retombées pour nos directions? Parce que moi, j'ai une
réunion cet après-midi pis il va me reposer la question.

Après que la chercheuse ait ramené la perspective d'une recherche centrée sur leur pouvoir d'agir, plusieurs membres s'engagent dans le dialogue et dans la préparation concrète de la présentation (de type diaporama) à l'ensemble des directions de CSS pour expliquer leur rôle :

- **Amanda** : On l'a nommé : notre besoin est de clarifier le rôle et le mandat du CO dans son milieu selon son champ d'expertise. Pour bien clarifier son rôle, ça serait de se regrouper les CO ensemble, de travailler là-dessus pis de pouvoir présenter à la direction : « Voici, nous, comment on voit la collaboration dans notre commission scolaire. Quel type de services qu'on doit offrir? Pis comment on veut faire une refonte de ça finalement. »
- **Michelle** : Ce besoin atteint l'objectif de Samuel [la direction]. Il veut faire quelque chose aussi au niveau du développement de l'équipe. Il veut travailler sur la réorganisation des services. Ça va au comité de direction, mais il faut que ça vienne de nous pour proposer quelque chose [...].
- **J** : On pourrait aller présenter nos constats de la recherche à la table des directions. D'amener des constats : projet de loi 21... Qu'est-ce qui se passe? On a parlé de la TÉVA [transition de l'école à la vie adulte]. [...] de l'espace de collaboration qu'on travaille beaucoup beaucoup beaucoup [...] « OK. On présente 20 minutes pis on présente ces éléments-là. » Faut les enligner, puis aussi les amener à réfléchir sur ce qu'on peut faire.
- **A** : On est les mieux placés pour savoir, nous, ce qu'on peut faire et ce qu'on veut faire. Faire les plans d'objectifs de la recherche, les constats qu'on a faits, en apportant des solutions déjà comme pensées, réfléchies avec des argumentaires [...] Ils vont dire : « OK, ils sont alignés, ils savent ce qu'ils veulent faire. » Pis après ça, ça va être à eux de voir comment ils embarquent là-dedans. Une présentation d'au-dessus de 20 minutes en faisant des liens avec des mots qui pour eux font du sens. Ça va être gagnant.
- **C** : Dans ce que vous amenez aussi, c'est de prémâcher cette réflexion-là dans des thèmes. Ce que j'entends, c'est qu'il y a un souci de créer cet espace-là, de collaboration, avec les directions pour qu'ils comprennent mieux le rôle du CO.
- **Manon** : Le constat, c'est qu'on connaît pas assez bien le rôle des CO. Mais je dirais que je trouve cela inspirant. Moi, je trouve ça le fun de voir mes collègues CO. De dire : « On se prend en main, pis on veut que ça bouge, pis on veut mettre ça un peu plus à notre image », de se valoriser, finalement, dans notre rôle.
- **Véronique** : [Nom de la chercheuse] est-ce que ça te dérange si on prend un temps pour déterminer une date pour préparer nos 20 minutes à la direction? [Les CO choisissent une date.]

Lors de la rencontre de préparation à la présentation – où la chercheuse n'est pas présente – et au cours des discussions avec la direction, il est décidé de former un comité de CO en collaboration avec la direction pour rédiger un référentiel de

compétences pour le CO; après cette rencontre avec les directions, ce document est rendu public.

Discussion et conclusion

Les analyses et résultats présentés montrent qu'au cours de la recherche, la création du collectif répond à l'une des activités qui étaient souhaitées par les CO dans leur travail. La recherche-intervention menée par la chercheuse, orchestrant le dialogue sur le métier par et dans l'échange sur le travail, a concentré les efforts des CO participants et a suscité l'expression collective d'enjeux prioritaires et de transformations souhaitées au sein de l'organisation pour pouvoir faire un travail de qualité. Par le choix qu'a fait le CSS de financer la participation des CO au comité comme par l'engagement de la direction adjointe à contribuer au référentiel, le travail de collaboration interprofessionnelle a pu être enrichi. La présentation aux directions des différentes écoles a aussi favorisé une meilleure connaissance des enjeux et de la complexité du travail, ce qui a pu constituer une réponse aux batailles d'abord menées par chaque CO pour faire connaître son travail et se faire reconnaître dans celui-ci. Lors des instructions au sosie, l'alternance entre les discussions et la réflexion sur le plan subjectif a permis de concentrer et de vitaliser des luttes pour tenter de réaliser des activités qui étaient empêchées dans leur travail. La discussion est considérée, à l'aune des travaux vygostkiens, comme un espace social de débat qui dynamise la réflexion et la transformation du rapport à l'activité de travail des personnes impliquées, ici dans la clinique de l'activité (Dionne et al., 2019).

Dans le cas présenté ici, les dialogues sur les opérations détaillées au travail permettent de lever des non-dits ou des éléments pour lesquels l'activité quotidienne laisse peu d'espace de discussion (Kaltchéva, 2019). La qualité d'accueil des paires et des pairs et de la chercheuse crée des conditions favorisant l'identification et la discussion des enjeux de collaboration interprofessionnelle, enjeux qui se révèlent en tant qu'obstacles du métier, sur lesquels chaque personne bute au quotidien (Kostulski et al., 2011). En cela, l'une des visées de la clinique est atteinte dans notre étude grâce à la production du référentiel : « reconnaître les gisements d'expertise détenus par les travailleurs » et les travailleuses (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 52); cette expertise est aussi mieux connue à l'échelle de l'organisation.

Le cadre méthodologique déployé dans la recherche-intervention a permis de susciter des transformations à différentes échelles : celle des personnes impliquées, celle du métier de CO en milieu scolaire et celle de l'organisation du travail. Ainsi, si le travail de transformation à l'échelle du collectif de métier et la dynamisation du pouvoir d'agir des membres étaient des conditions essentielles pour susciter ces actions, il semble – à l'instar de ce que d'autres recherches ont dégagé (Bonnetfond & Clot, 2018; Trentin, 2012) – qu'il était capital d'impliquer dans le dialogue les personnes des paliers hiérarchiques influant sur le travail, ici des CO, pour agir sur les

activités empêchées. La création du référentiel a ainsi été mue par un souci de favoriser la production d'un document écrit, pérenne, soutenant la compréhension de ce travail et pouvant servir le dialogue avec l'ensemble des directions et avec d'autres personnes professionnelles. Au passage, il met en visibilité le travail réalisé et potentiel des CO dans l'organisation, ce qui donne au collectif une voix au sein de celle-ci.

L'implication dans le dialogue des personnes œuvrant à des paliers hiérarchiques influant sur le travail soutiendrait une transformation durable de l'organisation et de sa capacité à inclure – dans ses orientations et ses décisions – les points de vue et les expertises des personnes professionnelles qui réalisent le travail. Ces actions collectives se révèlent dynamogènes et permettent d'agir sur l'amertume que peuvent créer les actions menées en solo – et parfois avec peu d'efficacité – pour transformer l'activité empêchée. Il s'agit là d'une piste d'action importante, dans la mesure où l'amertume peut mener à lâcher prise sur des possibles que la personne valorise pourtant dans son travail (p. ex. participer à un comité clinique ou accompagner les élèves dans leurs enjeux complexes d'orientation). Ultimement, cette stratégie de repli peut nuire à la santé (Viviers, 2017). Inversement, notre analyse montre comment l'efficacité ressentie par les CO pour transformer leur travail et envisager la possibilité de faire un travail désiré suscite des émotions positives que partage le collectif (p. ex. la joie).

La méthodologie de la clinique de l'activité, mobilisant une entrée par l'activité (Saussez, 2014), permet de sortir des visions stéréotypées d'un métier ou des prescriptions qui y sont associées. Ici, la direction générale du CSS a reconnu sa connaissance partielle du métier de CO et s'est montrée ouverte à en apprendre sur le travail, ce qui a contribué au dépassement de tels stéréotypes. Ces espaces dialogiques sont sans doute à prolonger à d'autres niveaux hiérarchiques pour soutenir la transformation souhaitée. Or, c'est là l'une des limites de la présente analyse : nous n'avons pas de trace de l'activité de travail qui a suivi avec la direction autour du référentiel. Il est possible que sa mise en œuvre ait impliqué plus de controverses que ce que le collectif a rapporté. Il s'avèrera pertinent en ce sens d'explorer les cadres méthodologiques permettant de documenter le devenir de nos recherches-interventions quant aux transformations pérennes dans l'organisation.

Notes

¹ L'utilisation des termes *personnes professionnelles* ou *personnes intervenantes* vise ici une écriture inclusive, regroupant les genres binaire et non binaire. Ces formulations se substituent à celles de *professionnels* ou d'*intervenants* traditionnellement utilisées en clinique de l'activité.

² Bien que le commanditaire de la recherche soit le CRSH, le CSS devenait en partie un commanditaire en acceptant que la recherche soit réalisée sur le temps de travail et que les CO reçoivent leur rémunération pendant leur participation.

³ Bien qu'il eût été préférable que les personnes instructrices transcrivent elles-mêmes leur instruction, cela exigeait plusieurs heures de travail, qu'elles auraient dû faire bénévolement dans un contexte de travail déjà chargé. Elles ont néanmoins reçu l'enregistrement audio pour s'écouter et rédiger leur commentaire.

⁴ La direction et les CO ayant participé à la réalisation du document (Centre des services scolaire des Sommets [CSS], 2019) ont donné leur consentement pour qu'il soit mis en référence dans le présent article, même si ce dernier est signé.

⁵ Les rencontres de travail en sous-équipes pour la réalisation du référentiel se réalisaient à l'extérieur des rencontres dédiées à la recherche-intervention.

⁶ Tous les prénoms ont été modifiés pour respecter l'anonymat des personnes ayant participé à la recherche.

⁷ L'intervenante-chercheuse est ci-après identifiée comme chercheuse.

Références

- Barcellini, F. (2017). Intervention ergonomique capacitante : bilan des connaissances actuelles et perspectives de développement. *Activités*, 14(2). <https://doi.org/10.4000/activites.3041>
- Bonnefond, J. Y., & Clot, Y. (2018). Clinique du travail et santé au travail : ouvertures, perspectives et limites. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.5538>
- Centre de services scolaire des Sommets (CSS). (2019). *Cadre de référence des conseillères et conseillers d'orientation*. Repéré à https://site.csdessommets.qc.ca/osp_css/wp-content/uploads/sites/19/2020/02/Cadre_CO_MO.pdf
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Bonnefond, J. Y., Bonnemain, A., & Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*. Paris : Éditions La Découverte.
- Dionne, P., Viviers, S., & Saussez, F. (2019). Discuter et réfléchir son activité par l'instruction au sosie : débats de métier et espace de contradictions. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 24-42.
- Kaltchéva, R. (2019). *De l'isolement professionnel à la restauration de la fonction psychologique du collectif : la santé au travail, entre soliloque et pensée dialogique* [Thèse de doctorat inédite]. Cnam, Paris.

- Kostulski, K. (2010). Quelles connaissances pour l'action en clinique du travail? Une contribution à la question des rapports entre les actions de transformation et la production de connaissances en clinique du travail. Dans Y. Clot, & D. Lhuillier (Éds), *Agir en clinique du travail* (pp. 27-38). Toulouse : Érès.
- Kostulski, K. (2012). La diversité fonctionnelle du langage : usages et conflictualités dans l'activité. Dans Y. Clot (Éd.), *Vygotski maintenant* (pp. 237-255). Paris : La Dispute.
- Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M., & Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *Activités*, 8(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2456>
- Léontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité* (Trad. par G. Dupond et G. Molinier). Moscou : Éditions du Progrès. (Ouvrage original publié en 1975).
- Oddone, I., Rey, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions sociales.
- Poussin, N., & Simonet, P. (2017). La formalisation d'un répertoire des gestes de métier comme instrument de l'intervention du clinicien de l'activité : une question de recherche. Dans T.-H. Benckheroun, A. L. Ulmann, A. Weill-Fassina (Éds), *Intervenir : histoires, recherches, pratiques* (pp. 173-183). Toulouse : Éditions Octares.
- Quillerou-Grivot, E. (2011). *Fonction psychologique et sociale du collectif pour la santé au travail : le cas de l'activité d'opérateurs de montage automobile* [Thèse de doctorat inédite]. Cnam, Paris.
- Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité*. Toulouse : Érès.
- Rouat, S., & Sarnin, P. (2018). L'intervention en santé au travail : l'intérêt de l'étude de cas d'intervention. *Le travail humain*, 81(4), 331-363.
- Sandoval, A. (2020). *Les dynamiques d'engagement et de désengagement au travail. Contribution à leur conceptualisation en clinique du travail, à partir d'une intervention dans un service public de la propreté* [Thèse de doctorat inédite]. Cnam, Paris.
- Sandoval, A., & Kostulski, K. (2018, 9-12 Juillet). *De l'analyse d'un objet précis de l'activité à l'expérimentation de nouvelles modalités de travail* [Présentation orale]. 20^e Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française (AIPTLF), Bordeaux, France.
- Saujat, F., & Félix, C. (2018). Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique. *Phronesis*, 7(2), 5-14.

- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2), 188-200. <https://doi.org/10.4000/activites.969>
- Simonet, P. (2011). *L'hypo-socialisation du mouvement : prévention durable des troubles musculo-squelettiques chez des fossoyeurs municipaux* [Thèse de doctorat inédite]. Cnam, Paris.
- Trentin, B. (2012). *La Cité du travail. La gauche et la crise du fordisme*. Paris : Fayard.
- Van der Maren, J.-M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (7), 42-63.
- Viviers, S. (2017). Entre défenses et défenses : quelle créativité pour quel métier et quelle santé? Dans G. Amado, J. P. Bouilloud, D. Lhuillier, & A. L. Ulmann (Éds), *Travail et créativité* (pp. 217-238). Toulouse : Érès.
- Vygotski, L. S. (2013). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934).
- Vygotski, L. S. (2003). La conscience comme le problème de la psychologie du comportement. Dans Y. Clot (Éd.), *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 61-94) (Trad. par F. Sève et G. Fernandez). Paris : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1925).
- Wisner, A. (1999). Itinéraire d'un ergonomiste dans l'histoire de la psychologie contemporaine. Dans Y. Clot (Éd.), *Les histoires de la psychologie du travail* (2^e éd.). Toulouse : Octares.
- Yvon, F. (2011). Une démarche d'intervention peut-elle soutenir le développement d'un programme de recherche sur l'activité? Dans M. Durand, & F. Yvon. (Éds), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 91-113). Paris : De Boeck Supérieur.
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Patricia Dionne est professeure agrégée au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, où elle a obtenu son doctorat en éducation. Dans ses recherches-interventions, elle s'intéresse selon une perspective culturelle et historique et clinique à l'intervention en orientation, particulièrement en groupe. Ses travaux s'intéressent à l'activité des groupes (sous l'angle des personnes intervenantes et participantes), aux instruments

langagiers qui y sont mobilisés de même qu'à l'apprentissage et au développement suscités par la participation à ces groupes. Les méthodologies qualitatives qu'elle mobilise s'inscrivent dans une visée transformatrice et émancipatoire.

Amélie Sandoval est docteure en psychologie et postdoctorante au Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD) au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) à Paris. Elle s'intéresse plus particulièrement aux dynamiques d'engagement et de désengagement au travail, aux dispositifs d'intervention-recherche dans les milieux professionnels et au travail clinique réalisé en intervention.

Katia Kostulski est enseignante-chercheuse au Cnam, Professeure des universités en Psychologie (2012), responsable de l'équipe de recherche Psychologie du travail et Clinique de l'activité, et directrice du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD, EA4132). Spécialisée dans la question du dialogue, elle a développé un programme de recherche sur les activités symboliques : activités qui cherchent à agir, notamment par l'usage du langage, sur le rapport au monde d'autrui. Elle développe ses recherches sur deux dimensions : celle de l'élaboration des méthodologies dialogiques d'intervention, du travail clinique et de l'intervention en clinique de l'activité et celle d'une spécialisation dans des secteurs particuliers, comme l'hôpital et la justice, et dans d'autres milieux liés à des activités « immatérielles ».

Pour joindre les autrices :

patricia.dionne@usherbrooke.ca

amelie.sandoval@lecnam.net

katia.kostulski@lecnam.net

Une intervention-recherche comme action engagée pour développer l'activité des pilotes d'Espaces d'Analyse du Travail en établissement scolaire

Sylvie Moussay, Docteure

Université de Clermont Auvergne, France

Eric Flavier, Docteur

Université de Strasbourg, France

Résumé

Le présent article rend compte d'une intervention en clinique de l'activité (Clot, 2008a) dont l'objectif était de soutenir les enseignants et enseignantes-pilotes (EP) d'un dispositif d'analyse du travail au sein de leur établissement scolaire. L'intervention a consisté, sur une période de trois ans, en la mise au travail d'un collectif de six EP en vue du développement de leur pouvoir d'agir en situation de travail. Plus précisément, il s'agissait de les engager collectivement dans l'analyse de leur activité de pilote, à partir de traces vidéo recueillies au cours des séquences des dispositifs qu'ils animaient. Du point de vue de la recherche, l'objectif était double : d'une part, relever le défi méthodologique de l'exploitation des traces de l'activité du collectif afin d'analyser la dynamique de cette dernière; d'autre part, interroger les circonstances dans lesquelles une telle intervention constitue une opportunité de développement pour les EP par le renforcement de la légitimité des questions professionnelles qu'ils se posent et les réponses qu'ils y apportent en situation de travail.

Mots clés

INTERVENTION, DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ, VISÉE TRANSFORMATRICE, APPROCHE HISTORICO-CULTURALISTE

Abstract

This article is a report on a clinical intervention relating to an activity (Clot, 2008a) aimed at supporting pilot teachers (PT) of a method of analyzing work in their educational establishment. The intervention consisted, over a period of three years, of getting a group of six PTs working to develop their power to act in the workplace. More precisely, they were engaged collectively in an analysis of their activity as pilots, based on videos taken while they led sessions on the method. From the research point of view, there were two goals: first, to face the methodological challenge of exploiting traces of the group's activity and analyze the group dynamics; second,

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 312-334.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

to question the circumstances in which such an intervention constitutes a development opportunity for PTs by reinforcing the legitimacy of the professional questions that they ask themselves and the answers that they give in the workplace.

Keywords

INTERVENTION, ACTIVITY DEVELOPMENT, TRANSFORMATIONAL OBJECTIVE, HISTORICO-CULTURAL APPROACH

Introduction

La dernière décennie a été marquée, en France, par une augmentation des démissions au sein du personnel enseignant (0,09 % en 2010 comparativement à 0,25 % en 2018), le plus souvent en lien avec les dégradations du travail. Certaines recherches confirment cette situation en raison des fréquentes réformes obligeant une réappropriation de nouveaux programmes (Danner et al., 2019), mais aussi une réponse à de nouvelles missions (accueil des élèves en situation de handicap par exemple). Endosser la responsabilité d'appliquer les nouvelles injonctions s'accompagne fréquemment d'un sentiment de perte de sens chez le personnel enseignant qui accumule ainsi les défis, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'autres options que celle de rompre un engagement et de quitter la profession (Méard & Bruno, 2014). La littérature du domaine pose très souvent la question de la souffrance au travail liée à la dégradation de l'état psychologique du personnel enseignant (anxiété, stress, épuisement professionnel, etc.) et en conséquence d'un soin à apporter aux vies professionnelles vulnérabilisées. Le mal-être peut conduire à deux formes d'excès : d'une part, le surinvestissement pour maintenir un niveau de performance à la hauteur des valeurs portées; d'autre part, le désengagement quand il n'est plus possible de s'y sentir performant. Les études mettent également en évidence le dépassement de soi, voire le sacrifice d'un bien faire pour répondre à l'ensemble des défis (Moussay & Flavier, 2016).

Ce contexte invite les politiques à débattre sur la qualité de vie et le bien-être au travail (OCDE, 2019). Les questions se rapportent particulièrement à la dimension pédagogique et relationnelle du travail enseignant pour souligner l'enjeu d'une réflexion sur l'efficacité des pratiques, des méthodes d'apprentissage, des modalités de gestion de la classe, des dispositifs de soutien. De toute évidence, à travers les analyses et les discours, on comprend la volonté politique de montrer que le bien-être professionnel s'inscrit avant tout dans la capacité à relever de nouveaux défis pour travailler autrement (Barrère, 2017). Si cette orientation présente une légitimité dans le domaine de l'enseignement, les travaux dans les champs de l'ergonomie et de la psychologie du travail soulignent que la capacité à travailler autrement nécessite de prendre en considération toute la complexité de l'activité et celle de l'implication des personnes au travail dans les transformations des pratiques (Moussay, 2019). Cela

confirme l'intérêt d'une autre voie que celle qui rapproche le bien-être à une simple procédure d'innovation. De fait, une des pistes envisagées situe le bien-être dans le bien faire et s'appuie sur le postulat « qu'il ne sert à rien de s'occuper de la qualité de vie au travail si on ne s'intéresse pas d'abord à la qualité du travail » (Clot, 2013, p. 26). Ce postulat permet notamment de repenser les méthodes en recherche pour mieux comprendre la qualité du travail du point de vue de la personne engagée dans une situation professionnelle. Dans une perspective de transformation du travail et des personnes qui le réalisent, il s'agit d'accorder le primat à leur point de vue pour les aider à s'engager dans l'expression et la confrontation des critères relatifs au bien faire et à agir en conséquence sur la qualité du travail. Par ailleurs, le regard renouvelé des méthodes en recherche permet de dessiner « une autre alliance entre la recherche et la pratique sociale, où les liens entre recherche et activité professionnelle diffèrent des liens traditionnels entre science et domaine d'application » (Durand & Horcik, 2012, p. 27). Des études s'attachent à apprécier la manière dont la recherche et la pratique peuvent construire un terrain d'entente, précisément une communauté scientifique élargie (Oddone et al., 2015) où collaborent les milieux du travail et de la recherche (Félix & Saujat, 2015) et où se construisent de nouveaux espaces d'investigation du travail et de réflexion comme opportunités de développer collectivement le bien faire et le bien-être au travail. Partageant la conviction de l'utilité de poursuivre ce débat, il s'agit de reconnaître l'intérêt de promouvoir de nouvelles méthodes de recherche impliquant les mondes de la recherche et de la pratique professionnelle.

Des initiatives soutenues par des programmes américains sur la « recherche intégrée à la pratique »¹ [traduction libre] (Snow, 2015, p. 461) affirment de nouveau l'intérêt de dépasser la relation traditionnelle entre la recherche – productrice des connaissances – et la pratique – utilisatrice et applicatrice de ces connaissances (Tseng, 2012). De ces programmes se dégagent des axes forts de collaboration définis comme des voies d'engagement et de connexion à double sens entre recherche et pratique (Granger et al., 2014) pour éviter la seule mise en pratique de la recherche et faire en sorte que celle-ci soit conçue comme un espace collectif associant personnes issues de la recherche et du milieu professionnel. À ce propos, la recherche en éducation ambitionne de répondre à l'appel croissant des écoles et des districts, aux préoccupations locales (Coburn & Penuel, 2016), aux besoins et aux nouvelles attentes du monde de l'éducation de plus en plus réticent aux modèles de recherche dans lesquelles la recherche détermine les questions, définit les méthodes ou encore décide des principaux résultats à retenir. De surcroît, la « recherche intégrée » pose les bases de l'institution d'un rapport entre la recherche et la pratique en éducation (Farley-Ripple et al., 2018) et d'une communauté scientifique et professionnelle intégrée au processus de recherche (Nelson et al., 2015). Selon ces études, la recherche dans le monde de l'éducation et le partenariat recherche-pratique professionnelle ne peuvent pas être réduits à une question de diffusion des recherches fondées sur des preuves ou à

celle du développement chez les praticiens et praticiennes d'une motivation suffisante pour appliquer les résultats de recherche; c'est davantage une question bidirectionnelle pour laquelle les caractéristiques de la recherche et de la pratique doivent être comprises et articulées, l'objectif étant notamment l'implication du monde professionnel à tous les niveaux du développement de la recherche (Farley-Ripple et al., 2018). En ce sens, les cadres méthodologiques mobilisant une entrée par l'activité de travail engagent l'ensemble des personnes impliquées, tant de la recherche que de la pratique éducative, dans un dialogue orienté vers les transformations du travail et de l'expérience de celui-ci (Engeström & Sannino, 2013). Ce type de dispositif autorise à prendre le contre-pied d'une visée descendante et fonctionnaliste du changement des pratiques et participe au débat sur le renouvellement des démarches de recherche sur le terrain du travail.

L'une des voies empruntées est celle d'une démarche de recherche fondamentale de terrain (Clot, 2008a) en clinique de l'activité qui consiste à poser comme point de départ de l'intervention le travail dégradé, les difficultés et les préoccupations pratiques des personnes professionnelles lorsqu'elles n'arrivent pas (ou plus) « à atteindre les buts qu'elles se sont fixés et à parvenir à un résultat défendable à leurs yeux » (Clot, 2013, p. 25). L'hypothèse consiste à envisager l'intervention comme une action orientée vers le développement du pouvoir d'agir des personnes professionnelles par l'analyse du travail et de ses dimensions contrariées (Clot, 2008b). Même si l'action au sens d'« investigation de la pratique » a souvent été évoquée par les personnes chercheuses et praticiennes dans les recherches-actions pour favoriser la production de nouveaux savoirs ou de nouvelles connaissances, elle est mise à contribution de manière différente dans la recherche fondamentale de terrain en clinique de l'activité (Clot, 2008b). L'intervention comme action prend un sens précis en se déployant avec les professionnels au sein d'espaces d'échange dont l'ambition est de développer la conflictualité et le champ des actions possibles (Clot & Simonet, 2015) à travers notamment l'analyse des traces d'activité avec l'usage de la vidéo. Nos interventions inscrites dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation souhaitent ainsi assumer un positionnement développemental qui ne s'arrête pas aux portes de l'analyse de l'activité dans les espaces de dialogue professionnels et qui s'accompagne de transformations effectives du travail. La visée développementale n'est plus un effet induit de l'intervention, mais un effet recherché (Barcellini, 2017). Si cette visée rejoint les fondements théoriques d'une approche psychologique du développement de l'activité (Vygotski, 1934/1997), elle suppose néanmoins d'interroger la visée et les étapes qui gouvernent l'intervention, la méthodologie et les méthodes intégrées à l'intervention, de même que l'engagement aussi bien des personnes chercheuses que professionnelles dans l'intervention.

La première partie de l'article présente les points d'appui théoriques permettant de circonscrire l'intervention comme une action à visée transformatrice. Il s'agit de

poser les postulats d'une intervention-recherche pour laquelle l'action et la transformation sont premières (Clot & Leplat, 2005). La deuxième partie décrit une intervention² réalisée avec six enseignants et enseignantes-pilotes (EP) d'un espace d'analyse du travail (EAT) dans leur établissement scolaire; cela permet d'illustrer la dimension développementale de l'intervention. Dans l'EAT, chaque EP instaurait un temps d'échange sur le travail à partir de traces audiovisuelles, soit les enregistrements de l'activité en classe, associées à des traces écrites comme les productions des élèves, les fiches de préparation de personnes enseignantes, les ressources pédagogiques et didactiques. L'activité de pilotage des EP rejoignait en d'autres termes celle du « *teacher leader* » impliqué au côté du chef d'établissement dans des modalités variées d'accompagnement des collègues dans les transformations des pratiques professionnelles. Quant aux EAT, ils s'apparentaient aux nombreuses expérimentations de type « clubs vidéo » (Sherin & van Es, 2005), « espace d'analyse d'incidents critiques » (Calandra & Brantley-Dias, 2010), « *lesson studies* » (Miyakawa & Winsløw, 2009), dont l'une des particularités est d'offrir un espace favorable au partage des ressources, des difficultés, des préoccupations professionnelles et à la co-conception de solutions pratiques. Si les EP évaluaient la plus-value des EAT en matière d'alliances professionnelles susceptibles de renforcer l'entraide entre pairs et de prise en charge collective des situations d'enseignement dégradées, ils constataient également des difficultés persistantes à propos du changement de posture généré par le pilotage des EAT. Ces difficultés ont été le point de départ de l'intervention de la chercheure et du chercheur.

La troisième partie conclut sur le potentiel heuristique d'une intervention comme espace d'action et de transformations des pratiques professionnelles sous l'angle d'un travail collaboratif entre personnes chercheuses et professionnelles.

Fondements théoriques et méthodologiques de l'intervention à visée transformatrice

Le cadre théorique mobilisé pour étayer nos interventions en recherche repose sur les postulats d'une approche culturelle et historique de l'activité et d'une théorie psychologique du développement. À ce titre, l'intervention transformatrice se construit autour de trois postulats théoriques.

L'intervention comme action engagée

En référence à l'approche psychologique du développement de l'activité (Vygotski, 1934/1997), le premier postulat définit l'intervention comme une action à visée transformatrice. À l'origine de cette action se trouvent des enjeux, des projets, des demandes, des attentes, tous ancrés dans des pratiques culturelles et des contextes sociaux auxquels sont confrontés les sujets. Souvent, ces projets ont l'ambition d'avoir un impact sociétal tout en soulignant l'intérêt d'un agir collectif, autrement dit d'un pouvoir d'agir sur les situations de travail et les organisations institutionnelles et

sociales. La conceptualisation du pouvoir d'agir développée par la clinique de l'activité (Clot, 2008b) rend compte d'un processus par lequel les sujets peuvent acquérir de nouvelles capacités et compétences pour s'émanciper *par* et *dans* le travail. Dans cette perspective, l'intervention nécessite de la part de ceux et celles qui s'y engagent d'assumer une posture critique sur les pratiques existantes pour les faire évoluer et une éthique de la responsabilité centrée sur l'action transformatrice. Sur cette voie, en tirant parti des travaux en clinique de l'activité, l'intervention s'appuie également sur une conception du sujet acteur des transformations, un sujet « agissant » *sur* les situations de travail. Considérer les personnes qui réalisent l'activité comme sujets de l'activité est l'un des apports majeurs des avancées théoriques selon une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997). Il y a ici un virage dont on peut parier qu'il contribue à, voire accroît, la réflexion sur l'intervention comme une action qui implique le sujet dans les apprentissages et le développement de l'activité. Le premier postulat retient donc l'idée d'une action fondée sur une collaboration effective de tous les sujets qui y sont engagés et d'une conduite négociée entre les personnes chercheuses et professionnelles pour co-construire « le chemin de l'action transformatrice » (Clot, 2008a, p. 72). Cette co-construction des modalités de l'intervention favorise la projection de tous les sujets dans un plan d'action au service de la transformation des pratiques.

L'intervention indexée au développement de l'expérience

Le deuxième postulat envisage l'intervention selon une perspective développementale de l'activité. Selon les travaux de Vygotski (2003), il y a développement quand un fonctionnement devient le moyen d'un autre fonctionnement, quand une expérience devient l'objet et le moyen de développer une nouvelle expérience. Il s'agit particulièrement d'organiser le développement en outillant et en plaçant les personnes professionnelles en position de réaliser avec les personnes chercheuses l'analyse de leur propre activité de travail. C'est à ce niveau que l'intervention accorde le primat au sujet en recueillant l'expression de l'expérience vécue et les conflits d'activité. Dans une perspective clinique de l'activité, l'intervention se donne également comme projet de mettre en mouvement l'expérience « déjà vécue » pour créer une nouvelle expérience. De fait, elle consiste à provoquer le dialogue au sein d'un collectif de pairs, d'une part pour permettre à chacun de détailler les buts et les actions, en particulier celles réalisées mais aussi celles qui n'ont pu être effectuées, et d'autre part, afin d'organiser la confrontation ouverte des points de vue sur de nouvelles possibilités de penser et d'agir (Flavier, 2016). Associée aux conflits intersubjectifs, la perspective pour les personnes professionnelles d'envisager autrement les buts d'action et d'exprimer des opérations inhabituelles favorise de nouveaux fonctionnements.

Rapportée à l'étude, l'intervention consistait à mettre en place une clinique indexée au travail ordinaire pour aider les EP à mettre en mots leurs expériences

vécues du pilotage des EAT. À ce niveau, l'accompagnement par la recherche vise à mettre en place un cadre d'analyse collective sur l'écart entre l'activité réalisée et l'activité possible à réaliser au regard du contexte pratique de chaque EP. Ces analyses étaient soutenues par des apports méthodologiques inspirés de l'analyse du travail et des outils conceptuels comme la modélisation de l'activité humaine proposée par Leontiev (1984) identifiant trois composantes : activité incitée par un motif, action orientée par un but, opération réalisée dans des conditions concrètes. Au gré des analyses collectives, les EP pouvaient saisir les outils méthodologiques et conceptuels pour renouveler les significations sur les actions du point de vue de leur efficience.

L'extension de l'intervention à la réalisation des transformations et leur compréhension

Le troisième postulat inscrit l'intervention dans un cycle d'expérimentation des transformations et de compréhension des processus en jeu. Dans l'intervention en clinique de l'activité, les méthodes telles que les entretiens d'autoconfrontations simples et croisées peuvent aider les sujets à évoquer les dimensions transformées de l'activité. Analyser consiste ici à explorer pour comprendre, dans le détail, les nouvelles actions et les effets produits par les transformations, les signes d'efficacité, les difficultés récurrentes ou nouvelles. Le troisième postulat s'appuie sur la thèse qu'il ne suffit pas de transformer, mais qu'il faut comprendre les retombées de ces transformations pour l'activité (Moussay, 2019). Engagées conjointement, personnes chercheuses et professionnelles peuvent comprendre les instruments d'action ainsi développés, construire des liens entre ces instruments et la problématique professionnelle identifiée dans la phase préliminaire de l'intervention.

Fondée sur ces postulats, l'étude avait comme objectif d'analyser les circonstances dans lesquelles l'intervention se construit comme un espace de transformation de l'activité d'EP confrontés à la difficulté de piloter un EAT au sein de leur établissement scolaire.

Dispositif méthodologique et analyse des données

L'étude s'appuie sur le recueil de deux types de données : 1) des données d'enregistrement des réunions impliquant une chercheuse, un chercheur et six enseignants et enseignantes-pilotes (EP)³ dans les analyses collectives – au total six réunions en présentiel et huit réunions à distance (visioconférences) ont été enregistrées; 2) des données d'entretiens d'autoconfrontation simple (n=6) et croisée (n=4) avec comme support les extraits audiovisuels des temps d'analyse collective avec les EP sur l'activité de pilotage. Précisons ici que les méthodes d'entretiens d'autoconfrontation empruntées à la clinique de l'activité (Clot, 2008b) consistent à confronter les EP, seuls ou à plusieurs, aux traces filmiques de leur activité pour les engager dans l'expression de significations sur ce qu'ils ont fait, ce qu'ils n'ont pas fait et ce qu'il ne faut plus faire, mais aussi dans l'élaboration de significations sur ce qu'il

est possible de faire avec un nouvel horizon de buts et de motifs d'action. C'est dans ce cadre que les méthodes d'autoconfrontations simples et croisées deviennent le moyen de réaliser une autre expérience (Vygotski, 2003), par le redoublement de l'expérience déjà vécue et le dépassement d'un « déjà-dit » et d'un « déjà-pensé ». Rapportés à l'étude, les entretiens d'autoconfrontation avec comme support les films des réunions en présentiel et à distance devaient permettre aux EP de formaliser ce qu'ils avaient fait ou pouvaient faire de l'expérience vécue d'analyse collective de leur activité, précisément les transformations générées par les dialogues développés au cours des réunions.

La première étape du traitement des données a consisté à transcrire en *verbatim* les données d'enregistrement relatives aux réunions et aux entretiens d'autoconfrontation conduits avec les EP. Afin de préserver leur anonymat, des noms fictifs ont été utilisés. Une mise en correspondance entre les données d'enregistrement des réunions et les données des entretiens d'autoconfrontation a été effectuée. À l'appui d'une analyse de contenu, la deuxième étape a permis d'identifier dans ce corpus les énoncés relatifs aux préoccupations des EP, aux conflits, ainsi que les énoncés d'actions, de motifs et d'opérations en lien avec l'activité de pilotage des EAT. La troisième étape a procédé au repérage des traces de développement des significations (renouvellement des actions, des motifs et des opérations) et des énoncés relatifs aux transformations effectives de leur activité de pilotage.

Illustration empirique

Les résultats présentés ci-après mettent en avant trois phases déterminantes de l'intervention.

Organiser l'engagement collectif autour d'une problématique professionnelle

Penser l'intervention comme une action *engagée* et ouverte sur une implication conjointe du collectif nécessite de poser certains principes. Dans la phase en amont de l'intervention, un premier temps de recueil des problématiques professionnelles a été réalisé au cours d'une première réunion rassemblant le collectif. Chaque EP a été invité à exprimer son expérience vécue dans les EAT. Des aspects liés à l'organisation du travail, à la manière dont les EP font vivre leur EAT, avec ou sans soutien des instances institutionnelles de référence, ont été abordés, permettant avec l'adossement de la recherche d'identifier les enjeux de l'EAT pour les EP. À cette étape, c'est l'attention portée à l'expérience des EP, autrement dit à l'expression des préoccupations et des conflits liés à l'activité de pilotage des EAT, qui a favorisé la construction des premiers moments d'une action mobilisatrice du collectif. Dans l'extrait suivant, Sofia, EP dans un collège d'une banlieue, revient sur l'aboutissement de la première réunion et son intérêt d'avoir tissé des liens entre les EP par l'exposé d'une diversité d'expériences de travail tout en soulignant ses insuffisances.

Sofia : J'ai été quand même saisie pendant et après la réunion par l'hétérogénéité en fait des expériences qui sont racontées et aussi par des expériences qui ont été mises durablement et d'autres qui ont avorté, donc on a une hétérogénéité au niveau des expériences, une hétérogénéité au niveau des objectifs, une hétérogénéité géographique qui fait que effectivement, pour moi l'aboutissement de la réunion c'était de mettre en place un outil qui nous permette de rester en contact parce que cette première approche n'était pas suffisante.

Chercheure (Ch.) : Cette première approche, quelle approche?

Sofia : Oui c'est-à-dire que l'approche expérientielle en fait où chacun raconte ce qu'il a mis en place et ce qu'il n'a pas réussi à mettre en place, pourquoi il l'a fait, avec qui, [...] c'est un premier contact.

Ch. : Un premier contact?

Sofia : C'est un premier contact [...] au moment où on s'est vu c'était important de tisser quelque chose et de trouver rapidement un outil pour ne pas se revoir de la même manière. Moi mes attentes c'était de me ressourcer, partager des points... après je pensais qu'il y aurait eu plus de questions et que notre témoignage donnerait lieu à davantage de questions sur ce qu'on avait mis en place dans les EAT. On n'a pas posé suffisamment de questions, on n'a pas pu faire nôtres un peu ces expériences. Je sais pas comment expliquer.

Ch. : Te les approprier

Sofia : Voilà m'approprier les expériences, m'approprier les manières de faire, euh je ne sais plus son prénom [...] son expérience sur tout ce qu'elle met en place sur les émotions, ça me paraît très très loin de ce que je fais moi). Elle, elle est vraiment dans l'optique formation de masse avec des enjeux politiques. M'approprier les expériences pour davantage problématiser, qu'est-ce que ça soulève, qu'est-ce que l'EAT dont on témoigne soulève comme enjeu? (Extrait 1 – entretien d'autoconfrontation avec Sofia, EP [septembre, 2017]).

Au cours de l'entretien, Sofia considère le dispositif de l'intervention-recherche comme une opportunité pour chaque EP de « raconter ce qu'il a mis en place et ce qu'il n'a pas réussi à mettre en place, pourquoi il l'a fait, et avec qui », « de tisser des liens » et d'envisager les moyens de les renforcer par de nouveaux temps d'échange. Néanmoins, elle évoque ses regrets à propos des discussions qui n'ont pas remis en question en profondeur l'activité de pilotage pour problématiser l'enjeu des EAT. En somme, Sofia s'interroge sur l'essence même du travail collectif mis en œuvre par l'intervention-recherche et sa capacité à être organisé de manière à favoriser

l'appropriation des expériences d'autrui. L'extrait suivant montre que, de son point de vue, ce processus d'appropriation aurait pu être amélioré par l'expression d'un positionnement « pourquoi je suis là, qu'est-ce que j'attends? » sur le travail collectif entrepris par les chercheurs pour soutenir l'activité de pilotage d'un EAT.

Sofia : Je trouve qu'on n'a pas assez approfondi tous ensemble l'idée pourquoi je suis là? Qu'est-ce que j'attends? De quoi ne suis-je pas satisfait? Qu'est-ce que j'aimerais approfondir? Est-ce que ce sont mes pairs toutes ces personnes-là? Comment je me positionne par rapport à elles, à eux [chercheurs]? [...] et l'intervention c'est ça quoi? Le travail collectif tel que j'avais imaginé et comment je me représente ce nouvel espace, ce réseau entre nous? Après ce que je me dis aussi, c'est que ce travail-là en réseau je sais pas comment on peut le faire vivre quand le travail local en tant qu'enseignant-pilote ne se passe pas comme on voudrait.

Ch. : Donc là t'es en train de...

Sofia : Est-ce que je vais ramener que des problèmes? Dans mon mail [avant la première réunion], j'envoie un mail, je suis en galère. C'était un peu un appel au secours, toute proportion gardée, mais c'était quand même ça. Ben voilà, maintenant je fais appel au réseau, aux autres EP, aucune réponse, pour moi je n'avais pas réussi à renvoyer une difficulté qui leur parle. En même temps, je ne peux pas amener que des difficultés, il faut que j'amène du positif si je suis professionnellement dépressive je vais rien apporter quoi, c'est pas intéressant ni pour eux ni pour moi. Donc oui, j'ai le sentiment qu'on repart chacun de notre côté à l'issue de cette réunion avec nos préoccupations très individuelles (Extrait 2 – entretien d'autoconfrontation avec Sofia, EP [septembre, 2017]).

L'analyse de l'extrait met en évidence les tiraillements vécus par Sofia à l'égard de deux points essentiels relatifs à la première rencontre du collectif. Le premier concerne l'incidence du cadre de l'intervention-recherche sur le travail ultérieur. Sofia décrit ses attentes, notamment l'importance de poser explicitement l'objectif du travail collectif impulsé par la chercheuse et le chercheur :

Est-ce que ce sont mes pairs toutes ces personnes-là? Comment je me positionne par rapport à elles à eux [chercheurs]? [...] et l'intervention c'est ça quoi? Le travail collectif tel que j'avais imaginé, et comment je me représente ce nouvel espace, ce réseau entre nous?

Autrement dit, elle souligne la nécessité de rendre explicite, dès le premier contact, le rapport à soi et à d'autres, recentrant ainsi le travail collectif, dans le cadre de l'intervention, sur les interactions et la vision que chaque EP peut avoir d'une mise en réseau et des membres qui le constituent. Le second point porte sur l'utilité de

reconsidérer le rapport au métier de pilote d'un EAT, particulièrement à travers ses dimensions « locales » et l'expression des difficultés individuelles liées au contexte spécifique de l'établissement scolaire, mais aussi à travers ses dimensions plus génériques permettant à chaque EP de s'y reconnaître pour pouvoir répondre à « un appel au secours » exprimé par un autre EP. Les tiraillements vécus par Sofia sont inhérents à ses interrogations relatives aux modalités et au déroulement de l'intervention, « ce qui peut faire réseau » et ce qui peut permettre de faire vivre un collectif : s'agit-il de rapatrier dans les échanges « du local », des « préoccupations très individuelles », ou des difficultés suffisamment génériques pour favoriser l'engagement de tous ? Autrement dit, Sofia semble prise en étau entre sa conviction que le collectif peut constituer une ressource efficace aux difficultés qu'elle rencontre et ses doutes quant à l'intérêt que ces mêmes difficultés peuvent susciter chez les autres EP.

L'intervention s'est construite progressivement à travers les réunions à distance (octobre et décembre 2017). En référence aux postulats de la clinique de l'activité, le cadre de l'intervention s'est progressivement délimité ainsi que celui des échanges à venir, à savoir le type de traces d'activité de pilotage en soutien aux analyses collectives ainsi que la démarche d'analyse de l'activité qui devait accompagner chaque EP à décrire précisément les actions réalisées, ses buts et ses motifs d'action, mais aussi ses arbitrages effectués entre différentes actions possibles.

Développer les expériences vécues pour circonscrire l'activité de pilotage

De janvier à décembre 2018, la problématique de la singularité et la généricité du métier de pilote d'un EAT ont orienté l'intervention de la chercheuse et du chercheur. L'intervention s'est structurée autour d'un travail de vulgarisation des concepts d'activité, de typicité, de singularité et de généricité. Au fil des analyses collectives, menées à partir des traces de l'activité première de pilotage, les EP se sont attachés à dégager et à identifier ce qui la caractérise, les conduisant à la production d'un outil diagramme synthétisant les dimensions constitutives de l'activité de pilotage d'un EAT. Son élaboration s'est faite pas à pas, par un effort progressif de montée en généricité et par des ajustements successifs sur la base d'une mise à l'épreuve permanente des versions intermédiaires de l'outil en construction par la confrontation de celui-ci aux traces audiovisuelles d'activité de pilotage d'un EAT. *In fine*, les analyses ont abouti à une formalisation autour de cinq dimensions permettant de spécifier cette activité de pilotage sur un continuum borné par deux extrêmes (Figure 1) : 1) Gestion du groupe des personnes participant à l'EAT (envisagée selon un continuum allant d'une gestion centrée sur l'individu à une gestion du collectif dans sa globalité); 2) Positionnement de l'EP dans le groupe (envisagé selon un continuum allant de l'effacement par la mise en retrait à une posture directive, gestionnaire du collectif); 3) Origine des contenus mobilisés dans l'EAT (envisagée selon un

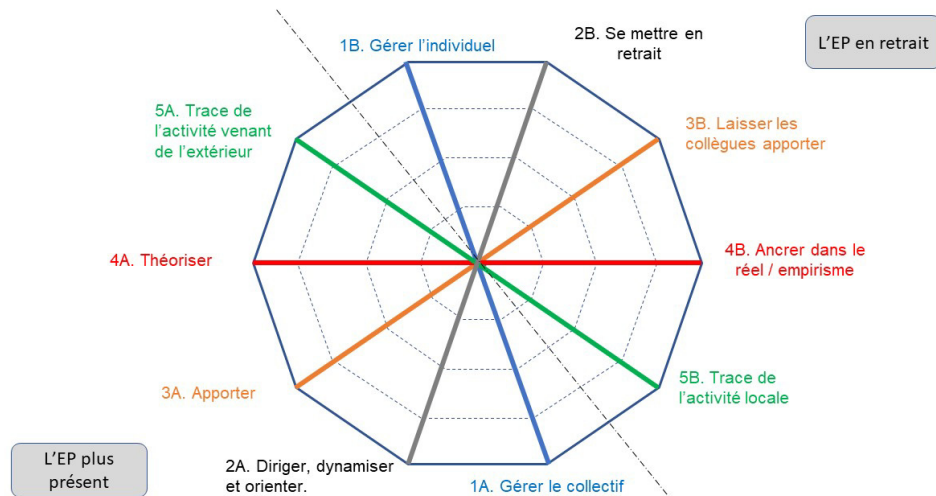


Figure 1. Diagramme d'analyse de l'activité des EP sur les cinq dimensions constitutives de l'activité de pilotage d'un EAT.

continuum allant d'une liberté laissée aux personnes participant à l'EAT pour alimenter la discussion à la proposition des éléments en débat; 4) Provenance des savoirs (envisagée selon un continuum allant d'un ancrage sur les situations professionnelles à une théorisation des savoirs); 5) Origine de la trace étudiée (envisagée selon un continuum allant d'un adossement à des traces émanant du contexte local de l'établissement à des traces d'une activité étrangère).

Ce travail d'élaboration d'un nouvel outil a ainsi répondu à deux enjeux : celui de concevoir collectivement un outil pour stimuler les échanges et faire vivre les expériences sur le « faire, le bien faire, le difficile à faire » dans l'activité de pilotage et concomitamment, celui de considérer ce même outil comme heuristique pour chaque EP et son propre développement en vue de dépasser les obstacles rencontrés dans le pilotage de l'EAT dans son établissement. Les extraits de réunions collectives ci-après (3, 4, 5) mettent en exergue la manière dont les EP, dans le contexte de l'intervention-recherche et guidés par l'outil, questionnent leur activité de pilotage, l'efficacité des actions et les effets produits.

L'extrait 3 (réunion du collectif, octobre 2018) porte sur l'analyse collective d'une action essentielle au pilotage d'un EAT : la gestion de la circulation de la parole au sein de l'EAT, précisément lorsque les EP invitent leurs collègues à prendre la

parole. Pour les EP, cela constitue un « moment d'appréhension » en raison du « vide » qu'il provoque.

Cathy : Il y a le moment où on pose la question « alors qui a...? » pour moi c'est toujours un moment d'appréhension ces moments où il y a le vide d'un coup.

Claire : Je me suis demandé comment vous alliez récupérer le coup.

Cathy : Parce qu'on l'a travaillé ensemble et je dis bon allez on se lance.

Claire : Non justement, ce n'est pas on se lance, c'est tu lances tes collègues parce que tu as participé à l'élaboration de cet outil, mais tu aurais pu l'expliquer toi.

Cathy : Oui, mais je ne veux pas prendre la parole, il faut que ce soit les autres.

Claire : Donc, là tu t'es mise en animatrice du groupe, tu gères le collectif en te mettant en retrait et en laissant les collègues apporter.

Cathy : Mais peut-être trop rapidement, car c'est moi, la peur du blanc, on peut aussi laisser du temps aux gens.

Nino : Moi je pensais qu'il y allait avoir un blanc et que je devrais aller choper les collègues pour lancer, après Cathy l'a fait, très bien.

Ch. : Ici en donnant la parole à une personne, tu sais qu'il y a un groupe derrière, la pression est partagée.

Sabine : Pourquoi vous n'avez pas choisi de dire « on sait qu'en Histoire-Géographie vous avez expérimenté des choses » et les questionner et ensuite aller vers les autres, toi tu as voulu questionner tout ton collectif?

Nino : Je voulais laisser ouvert.

Cathy : L'avantage de ces groupes, quand tu es dans ton établissement, c'est que tu connais bien les collègues alors que quand tu es en formation avec des gens qui viennent d'ailleurs, c'est plus difficile (Extrait 3 – réunion du collectif [octobre 2018]).

Dans cet extrait, les EP s'accordent pour souligner leur « peur du blanc » et la nécessité d'accepter de « laisser du temps aux gens ». Pour dépasser cette difficulté, ils recourent à des stratégies facilitant l'engagement de leurs collègues. Prenant appui sur le fait qu'ils « connais[sent] bien les collègues », les EP expriment l'action de solliciter rapidement quelques personnes dont ils savent qu'elles ont produit quelque chose en vue de le présenter dans la séance de l'EAT. Progressivement se dégage le consensus selon lequel une bonne connaissance des collègues et du contexte favorise une animation efficace de l'EAT. Ce qui initialement relevait du sentiment diffus de quelques EP trouve désormais une pleine légitimité au sein de l'ensemble du collectif,

permettant alors à chaque EP de s'y référer et conférant un gage de sécurité et de « bien faire » le travail. En cela, ce consensus constitue une ressource partagée par les EP en vue du développement de leurs expériences à venir.

L'extrait 4 (réunion du collectif, octobre 2018) concerne une autre action analysée au cours d'un nouvel échange : la rédaction du compte rendu de la séance organisée au sein de l'EAT. Alors que précédemment Nino et Cathy sollicitaient un secrétaire de séance pour la rédaction, ils donnent à voir, dans l'extrait analysé, une pratique toute autre : ils prennent à leur charge le compte rendu, dans le temps même de la séance.

Sabine : C'est important de noter [ce qu'ils disent].

Nino : Oui pour l'avoir en mémoire pour le groupe, pour pouvoir rebondir dessus et l'avoir en archive en fonction de ce qu'ils ont produit.

Sabine : Dans la séance même ou pour après.

Ch. : Mais la trace tu l'as avec le film, tu as besoin d'une autre trace avec les notes?

Nino : Oui c'est pour avoir une trace grossière et noter quelques éléments pour avoir une trace tout de suite, la rentabilité est importante et donc si on peut avoir le compte rendu (CR) prêt quand on s'en va c'est bien.

Sabine : Par rapport au CR, vous avez changé.

Nino : Là c'est un peu indirect car je vais aussi mettre l'apport et ce qu'ils ont produit, mais ce n'est pas eux qui ont rédigé le CR, mais cela vient quand même de ce qu'ils ont produit dans la séance.

Sabine : D'où la nécessité de bien saisir cette trace qui nourrit ton CR. (Extrait 4 – réunion du collectif [octobre 2018]).

Implicitement, cet extrait met en lumière le caractère chronophage pour les EP du pilotage d'un EAT : « la rentabilité est importante », notamment inhérente à la formalisation d'un compte rendu. Les préoccupations de Nino dans sa prise de notes sont doubles : il s'agit, d'une part, de se donner les moyens d'une animation de l'EAT indexée aux propositions des collègues y participant et, d'autre part, de conserver une trace de ces échanges pour constituer le compte rendu. En d'autres termes, il abandonne ici l'ambition d'une participation active de ses collègues dans cette tâche au profit d'un compte rendu « prêt quand on s'en va ».

Enfin, l'extrait suivant montre comment les analyses collectives amènent les EP à déconstruire/reconstruire certaines actions de pilotage. À propos de l'impact du placement des collègues participant à l'EAT sur leurs prises de parole, reprenant à son compte ce que les autres EP lui renvoient, Nino envisage une modification de l'agencement spatial pour la prochaine séance.

Sabine : Tu as changé de place, tu t'es mis au fond.

Nino : Là j'étais à nouveau le prof qui se nourrit de ce que disent les collègues, je veux montrer que je suis dans le groupe, et c'est très conscientisé maintenant, ce n'était pas le cas avant.

Sabine : Et pourquoi tu ne t'es pas mis à côté du collègue avec la capuche?

Nino : Parce que j'allais bloquer le champ de la caméra, et puis il y a un côté ne pas bloquer la parole, parce que si je me mets systématiquement à côté de celui qui a la parole, ça fait Nino et celui qui parle, donc être dans le groupe, et me taire aussi, l'idée là c'est m'effacer complètement.

Sabine : Et puis tu t'es mis au fond, et là on sent que cela ne te plaît pas cette place.

Nino : Et d'ailleurs, j'ai tourné ma table, je me mets avec eux.

Ch. : Et la collègue à côté de toi aussi, on remarque qu'il y a une sorte de mouvement de groupe.

Nino : Par contre, je viens de penser grâce à ces discussions, on pourrait prendre les chaises roulantes, je pense que la prochaine séance on va essayer de faire ça,

Ch. : Oui parce que cela permet de toujours s'orienter vers celui qui parle. (Extrait 5 – réunion du collectif [octobre 2018]).

La dynamique des échanges entre les EP au cours de cet extrait révèle les difficultés qu'ils rencontrent dans leur « positionnement dans le groupe », sur le continuum « se mettre en retrait – diriger, animer ». Dans le cas présent, la volonté de Nino de « s'effacer complètement », « de montrer qu'[il est] dans le groupe » et « avec eux » est mise à mal par les contraintes propres à l'aménagement de la salle (en configuration salle de classe, plaçant les participants les uns derrière les autres). Considérant que cela peut « bloquer la parole », la recherche collective par les EP de solutions pratiques permettant d'échapper à cette difficulté aboutit à la proposition de Nino d'utiliser « les chaises roulantes avec tablette ».

Mettre à l'épreuve les actions nouvelles et comprendre les effets des transformations

L'expérience vécue des EP lors des réunions collectives amorce un mouvement de transformation de leur activité de pilotage de l'EAT. Faisant leurs les nouvelles normes du métier établies collectivement, les transformations engagées dans les réunions collectives organisées en 2018 s'actualisent dans l'activité de pilotage. Au cours du premier semestre 2019, l'intervention a consisté à mettre en place des entretiens d'autoconfrontation pour aider les EP à formaliser les dimensions réellement transformées de leur activité de pilotage. L'extrait d'entretien suivant avec Sabine

confrontée aux traces de la deuxième séance au sein de son EAT (extrait 6) révèle les actions nouvellement expérimentées prenant leur source dans les analyses collectives.

Sabine : Alors si le collègue parle trop longtemps il va falloir que je recentre, mais je ne vais pas donner mon avis, moi à ce moment-là, j'ai envie d'être le passeur de savoir, leur donner le point de vue de tel chercheur.

Je travaille avec Véronique et Pascal [deux collègues qui co-animent l'EAT], on s'est mis d'accord sur les objectifs, sur la charte éthique, donc ils sont dans cette idée de ne pas monopoliser la parole. Donc Véronique va faire une synthèse aussi, son rôle c'est de faire la synthèse si on voit qu'un collègue parle parle parle et monopolise la parole.

Là je suis tiraillée entre le laisser parler et... je me rends compte qu'il est encore en train d'illustrer avec une autre classe, mais qu'il se répète.

Là je suis en train de lui dire qu'il faut quand même qu'on *dispatche* la parole et là à ce moment-là j'aurais bien aimé que ce soit Véronique qui intervienne et je la regarde pour cela et j'interviens pour rappeler implicitement les règles, sans dire « tu te rappelles la charte éthique » donc là c'est vraiment gérer le collectif (Extrait 6 – entretien d'autoconfrontation avec Sabine, EP [janvier 2019]).

Sabine exprime son inconfort, « tiraillée » entre la volonté de « laisser parler » et celle d'éviter qu'un collègue « monopolise la parole ». Pour s'aider dans cette délicate gestion du collectif, elle se réfère à l'expérience de Nino et de Cathy, notamment à l'action consistant à solliciter les collègues pour dynamiser les temps d'analyse collective et de mise en débat au sein de l'EAT. C'est ce qui conduit Sabine à associer Véronique à l'animation de l'EAT, dont le rôle est de distribuer la parole. Cette dernière tardant à intervenir, Sabine s'autorise à prendre la parole pour interrompre le collègue jugé trop bavard et rappeler les règles de la charte éthique. L'appui du collectif des EP semble lui conférer ici l'assurance dont elle avait besoin et qui lui faisait défaut par le passé dans le pilotage des séances de l'EAT.

Peu de temps après, Sabine vit un nouveau moment de tension lorsqu'elle prend la parole pour proposer une synthèse des échanges qui ont eu lieu au cours de la séance d'EAT (extrait 7).

Sabine : Je ne suis pas à l'aise à ce moment-là [quand elle intervient pour les apports théoriques], parce que je suis quand même obligée de dire qu'on a un partenariat avec l'IFÉ, je ne veux pas que ça prenne trop de temps, ils pourraient trouver cela barbant parce qu'ils veulent les vidéos et discuter de notre métier, mais il nous faut du vocabulaire commun pour le faire et c'est la phase un peu ingrate du dispositif.

Là j'étais vraiment dans l'inconfort, car j'ai rarement fait ça apporter de la théorie et j'essaie de les raccrocher, car ça me tient à cœur la théorie pour faire un travail de qualité et là je vois le groupe se servir de ce que j'ai apporté pour progresser dans l'échange, je suis satisfaite là.

Là j'ai l'impression qu'elle n'a pas trop écouté ce que j'ai dit, elle s'est dit : « Sabine elle fait son truc théorique » et là je suis convaincue que la théorie a fait un flop (Extrait 7 – entretien d'autoconfrontation avec Sabine, EP [janvier 2019]).

Rejoignant les préoccupations exprimées par Cathy (« j'ai le souci permanent de..., Nino a des apports théoriques souvent et je regarde les collègues pour savoir si on les perd pas » [extrait d'une réunion collective]), Sabine énonce son intention d'être brève afin que l'apport théorique ne « prenne pas trop de temps ». Si ses craintes sont confirmées par la conviction que la collègue « n'a pas trop écouté », elle reste profondément attachée à ces apports au regard de l'intérêt qu'ils revêtent et qu'elle a pu observer dans la séquence d'EAT animée par Nino. Lors de cette dernière, Nino avait assumé sa posture :

[...] oui, le cadrage est descendant, là c'est vraiment conscient, il y a des temps où je veux cadrer et d'autres où on est plus avec, là clairement, je suis formé à ce sujet et les collègues le savent.

Autrement dit, en dépit de l'adhésion incertaine des collègues participant à l'EAT, Sabine persévère, trouvant la légitimité de son activité de pilotage dans les analyses collectives des EP « après je reprendrai la main pour leur donner la version de l'IFÉ ». La suite des événements la conforte dans son choix : « Je ressens de la satisfaction, car on est parti d'une trace locale, la vidéo de Pascal, il s'interroge et Véronique, grâce aux apports théoriques, intervient et lui apporte une réponse. » Novice dans la fonction d'EP, Sabine se nourrit des échanges au sein du collectif des EP. L'activité qu'elle déploie dans l'animation des séances d'EAT s'en trouve largement impactée. Elle n'hésite pas à abandonner des pratiques antérieures allant parfois jusqu'à mobiliser textuellement les manières de faire observées chez ses pairs lors des temps d'analyse collective. Son activité de pilotage lors des EAT se fait l'écho de celles des autres EP, mettant ainsi en avant la perméabilité entre ses expériences vécues dans les réunions du collectif et celles de pilote dans l'EAT.

Les deux extraits analysés ci-dessus mettent en exergue les inflexions de l'activité de pilotage de Sabine, marqueurs de son développement tant du point de vue de l'efficacité que du sens de l'activité. En effet, d'une part Sabine adopte de nouvelles manières de faire, c'est-à-dire de nouvelles actions, qu'elle a pu découvrir auprès des autres EP lors des analyses collectives. D'autre part, en dépit des résistances de certaines personnes participant à l'EAT, elle assume l'utilité des moments « d'apports théoriques », qui prennent désormais tout leur sens en ce qu'ils se font

l'écho de préoccupations partagées par l'ensemble des EP du collectif au point d'en constituer un des pôles du diagramme (pôle 4A. Théoriser).

Discussion et conclusion

Cette illustration empirique invite à mettre en avant le potentiel d'une intervention en recherche comme espace de transformations de l'activité rendues possibles par le travail d'analyse de l'activité mené collectivement par les personnes chercheuses et professionnelles. Dans une perspective de recherche fondamentale de terrain (Clot, 2008a), l'intérêt de l'intervention en recherche est subordonné à l'intérêt des sujets travailleurs. Comme action, l'intervention s'appuie en premier lieu sur l'identification d'une activité empêchée et/ou dégradée et souvent associée à une forme d'indignation ou de résilience, ou au contraire d'impuissance, de la part des personnes professionnelles. Dans l'étude de cas présentée ci-dessus, ce sont les difficultés des EP dans la construction d'une nouvelle posture professionnelle au sein des EAT qui conduisent à la sollicitation de l'accompagnement par la chercheuse et le chercheur. Celle-ci constitue alors le point de départ du projet d'intervention, co-construit au sein du collectif. Dès la phase préliminaire, le déploiement de l'intervention a nécessité de la part de chaque membre du collectif d'explicitier les attentes, les relations et la contribution de chacun dans le travail collectif. Comme souligné par Sofia, il était nécessaire d'aborder le sens que chacun donne à sa présence et à son engagement dans le travail collectif :

Est-ce que ce sont mes pairs toutes ces personnes-là? Comment je me positionne par rapport à elles, à eux [chercheurs]? [...] et l'intervention c'est ça quoi? Le travail collectif tel que j'avais imaginé et comment je me représente ce nouvel espace, ce réseau entre nous?

Si l'intervention de personnes chercheuses sur le terrain est souvent plébiscitée par l'institution et acceptée par les personnes professionnelles confrontées aux impasses de la pratique, l'implication de tous dans l'intervention suppose une construction sociale. En référence au travail du collectif, c'est l'identification d'une problématique qui recouvre à la fois les préoccupations de la recherche et de la pratique (Chaliès & Bertone, 2013) qui se révèle véritablement mobilisatrice. De surcroît, le fait de se reconnaître dans la problématique retenue pour investiguer l'activité contribue au développement d'une responsabilité. On peut ainsi comprendre que cette responsabilité se construit sous l'angle du collectif des EP engagés dans le « bien faire » et de « ce à quoi ils tiennent » pour faire progresser l'activité de pilotage des EAT. L'intervention et le collectif jouent ainsi des rôles considérables dans le développement du pouvoir d'agir des sujets professionnels et la préservation de la santé au travail.

Dans une autre mesure, l'intervention telle que mise en œuvre avec les EP devient un espace de transformation des actions réalisées au sein de l'EAT et des

problèmes en cours. C'est principalement le détour par l'expérience vécue et sa mise en mouvement au cours des analyses collectives qui ouvrent des pistes d'action à expérimenter sur le terrain. Assumer cette mise en mouvement pour entrevoir ce que l'expérience vivante révèle de nouveau invite à situer la production de connaissances essentiellement au niveau du développement et de sa compréhension. Dans l'intervention avec les EP, retenons en particulier la méthodologie fondée sur le processus de migration de l'expérience vécue (Djélo Diallo & Clot, 2003) des situations de travail au sein des EAT vers les situations de dialogue entre les membres du collectif. C'est dans cette alternance et à l'aide de méthodes indirectes telles que l'autoconfrontation qu'il faut y voir le postulat vygotkien du redoublement de l'expérience propice à l'élaboration de nouvelles significations. Situation culturellement située, l'autoconfrontation engage la personne chercheuse et la personne autoconfrontée dans un dialogue s'apparentant à une activité de co-élaboration de significations par la référence à des manières de faire et de penser utiles et efficaces en milieu de travail. Pour Saussez (2017), l'autoconfrontation peut être comprise comme un « espace-temps » où les formes sociales et culturelles des sujets participants sont proches les unes des autres et s'inscrivent dans leurs besoins réels qu'ils ont pu exprimer au démarrage de l'intervention. C'est notamment ce qui se produit lors des séances collectives, lorsque les EP analysent collectivement l'activité de pilotage de l'un des leurs en s'appuyant sur les techniques de l'entretien d'autoconfrontation, alimentant certainement le principe d'une nouvelle forme de production de résultats sur le processus de développement traversant différents contextes de travail. On est alors conduit à penser le potentiel de l'intervention à partir de l'influence qu'elle peut avoir d'une part sur l'expérience, sa mise en mouvement dans des dialogues qui font circuler les préoccupations et les analyses à propos d'une difficulté professionnelle, qui remettent en question les actions du fait même de leur inefficacité. C'est le cas lorsque Sabine et d'autres EP interrogent l'utilité d'un compte rendu de séance, et le format que celui-ci peut prendre pour une diffusion optimale auprès des collègues ayant participé à l'EAT; d'autre part, on mesure l'influence de l'intervention sur la production des connaissances professionnelles lorsque la chercheuse et le chercheur invitent les EP à analyser les transformations pratiques. C'est peut-être à ce niveau que s'évalue au mieux leur engagement conjoint dans la compréhension des effets générés par les transformations et du développement de l'activité de pilotage.

Enfin, pour les EP, l'intervention a constitué l'opportunité, par le truchement de leur engagement dans une analyse de leur activité de pilotage, d'une prise de recul sur cette dernière ainsi que sur les contraintes et les ressources qui l'entourent. Ainsi qu'il a été relevé plus haut, ils ont dégagé de ces temps de travail du collectif cinq dimensions constitutives de l'activité de l'EP dans un EAT (Figure 1). Cette construction *a posteriori* a consisté en la mise en mots de ce qui a été identifié par les EP comme les éléments saillants de leur activité de pilotage et qui en retour a permis la

transformation même de leur activité. Autrement dit, cette formalisation en diagramme autour de cinq axes, chacun sous la forme d'un continuum caractérisé par deux extrêmes, rend compte d'abord de la relation dynamique que les EP entretiennent dans leur rôle de pilote responsable de l'animation d'un EAT, puis des éléments de stabilité. Les débats qui ont alimenté les temps de travail du collectif ont porté tant sur les manières de penser (l'élaboration des axes du diagramme et des pôles qui les bornent) que sur les manières d'agir (la façon dont chaque EP mobilise singulièrement ces caractéristiques de la généricité de l'activité). Ainsi, l'intervention a donné aux EP l'occasion de construire les normes d'une activité nouvelle, celle de pilotage d'un EAT, mais a également permis la mise en exergue de la remise en mouvement immédiate de ces normes selon un processus de renormalisation (Schwartz, 2007), c'est-à-dire de réappropriation et de réinterprétation, par chacun, de la norme dans ce qu'elle a de dynamique sous le coup de la singularité des situations.

Notes

¹ « *practice-embedded research* » (Snow, 2015, p. 461).

² L'intervention s'inscrit dans le programme des LéA (Lieux d'éducation associés) de l'Institut français de l'éducation [IFÉ] de l'École normale supérieure (ENS) de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

³ À partir de ce point, afin d'alléger le texte, *le collectif* est utilisé pour désigner l'ensemble composé de la chercheuse, du chercheur et des six EP.

Références

- Barcellini, F. (2017). Intervention ergonomique capacitante : bilan des connaissances actuelles et perspectives de développement. *Activités*, 14(2). Repéré à <http://journals.openedition.org/activites/3041>
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Calandra, B., & Brantley-Dias, L. (2010). Using digital video editing to shape novice teachers: A generative process for nurturing professional growth. *Educational Technology*, 50(1), 13-17.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2013, août). Conception d'un programme de recherche sur la formation professionnelle des enseignants : fondements épistémologiques, développements théoriques et choix de méthode. *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF)*. Montpellier. Repéré à <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/098-conception-d%E2%80%99un-programme-de-recherche-sur-la-formation-professionnelle-des-enseignants>

- Clot, Y. (2008a). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation permanente*, 4(177), 67-78.
- Clot, Y. (2008b). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2013). L'aspiration au travail bien fait. *Le journal de l'école de Paris du management*, 1(99), 23-28.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail humain*, 68(4), 289-316.
- Clot, Y., & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52.
- Coburn, C.-E., & Penuel, W.-R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. New York, NY : William T. Grant Foundation.
- Danner, M., Farges, G., Fradkine, H., & Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et sociétés*, 43(1), 119-136.
- Djélo Diallo, M., & Clot, Y. (2003). L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 203-217. <https://doi.org/10.4000/osp.2720>
- Durand, M., & Horcik, Z. (2012). Pour une autre alliance du savoir et de l'action : l'invention d'espaces de pratiques de travail-formation-recherche mutuellement fécondes. Dans F. Yvon, & M. Durand (Éds), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 27-44). Bruxelles : De Boeck.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES*, 1(1), 4-19.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235-245.
- Félix, M. C., & Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. Dans V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (Éds), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 201-218). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Flavier, E. (2016). *Entre enjeux individuels et collectifs : repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation*. [Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, non publiée]. Université de Strasbourg.
- Granger, R., Tseng, V., & Wilcox, B. (2014). Connecting research and practice. Dans E.-T. Gershoff, R. Mistry, & D. A. Crosby (Éds), *Societal contexts of child development: Pathways of influence and implications for practice and policy* (pp. 205-219). New York, NY : Oxford University Press.
- Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience et personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Méard, J., & Bruno, F. (2014). L'engagement des professionnels dans les dispositifs institutionnels. Dans É. Flavier, & S. Moussay (Éds), *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain* (pp. 181-192). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Miyakawa T., & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77-90.
- Moussay, S. (2019). *Développement du pouvoir d'agir par l'expérience vécue et l'agentivité transformatrice au travail. Conception d'un programme de recherche fondamentale de terrain impliquant chercheurs et professionnels*. [Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, non publiée]. Université Clermont-Auvergne.
- Moussay, S., & Flavier, E. (Éds). (2016). L'activité des enseignants face au décrochage scolaire. Quelles difficultés et quelles mises en œuvre professionnelles? *Questions Vives*, (25). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1865>
- Nelson, I. A., London, R. A., & Strobel, K.-R. (2015). Reinventing the role of the university researcher. *Educational Researcher*, 44(1), 17-26.
- OCDE. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (vol. I). Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Paris : Éditions OCDE.
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (2015). *Redécouvrir l'expérience du travail*. Paris : Les éditions sociales.
- Saussez, F. (2017). La zone de développement la plus proche : une contribution de Vygotski à l'approche par l'activité? Dans J.-M. Barbier, & M. Durand (Éds), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 911-920). Paris : Presses universitaires de France.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité. *Activités*, 4(2), 122-133. <https://doi.org/10.4000/activites.1728>

- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491.
- Snow, C. E. (2015). Rigor and realism: Doing educational science in the real world. *Educational Researcher*, 44(9), 460-466.
- Tseng, V. (2012). The uses of research in policy and practice. *Social Policy Report*, 26(2), 3-19.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). Paris : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934).
- Vygotski, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.

Sylvie Moussay est enseignante-chercheuse au laboratoire ACTé (activité, connaissance, transmission, éducation) à l'Université de Clermont-Auvergne. Inscrite dans une approche culturelle et historique de l'activité humaine, ses travaux de recherche portent sur le développement du pouvoir d'agir des personnes de l'éducation et de la formation. En référence aux principes d'une méthode de recherche fondamentale de terrain, ses recherches questionnent l'intervention comme action et méthode en recherche dans différents contextes de travail.

Eric Flavier est professeur en sciences de l'éducation et de la formation au sein du LISEC (Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication – UR2310), à l'Université de Strasbourg. Menés en référence à une approche psychologique historico-culturelle de l'activité humaine, ses travaux de recherche adoptent les cadres de la clinique de l'activité et de l'intervention-recherche. Ils portent sur l'analyse de l'activité des professionnels et des dispositifs d'éducation et/ou de formation et s'intéressent plus particulièrement à l'activité de collectifs pluricatégoriels et au développement du pouvoir d'agir des professionnels.

Pour joindre les auteurs :
sylvie.moussay@uca.fr
eric.flavier@espe.unistra.fr

***Vers des processus coopératifs émancipatoires
au sein des établissements scolaires.
Analyse d'une recherche-action centrée sur le
développement de compétences d'autoévaluation***

Thierry Bouchetal, Docteur en sciences de l'éducation

Université Lumière Lyon 2, France

Hélène Crocé-Spinelli, Docteure en sciences de l'éducation

Université Lumière Lyon 2, France

Marc Guignard, Docteur en sciences de l'éducation

Université Lumière Lyon 2, France

Monica Gather Thurler, Docteure en sciences de l'éducation

Université de Genève, Suisse

Résumé

Cet article étudie la conception et la mise en œuvre d'une recherche-action, avec huit collègues français aux profils variés, visant à développer chez les différents membres de la communauté éducative des compétences d'autoévaluation de leur établissement scolaire et d'autorégulation de leurs pratiques professionnelles. En favorisant de nouvelles coopérations professionnelles intercatégorielles, le dispositif, accompagné par une équipe de quatre chercheurs, ambitionne une augmentation du pouvoir d'agir individuel et collectif des acteurs, permettant une émancipation vis-à-vis d'une culture hiérarchique établie. Après avoir présenté le cadre théorique et méthodologique de cette recherche-action, cette contribution analyse les processus coopératifs générés par l'expérimentation et la modification progressive du rôle des acteurs.

Mots clés

AUTOÉVALUATION, COLLÈGE, PROCESSUS COOPÉRATIF, RECHERCHE-ACTION

Abstract

This article studies the design and implementation of an action research project, with eight French colleges of varying sorts, aimed at developing among the various members of the educational community competences to self-assess their establishment and self-regulate their professional practices. By fostering new forms of professional cooperation among categories, the device, presented by a team of four researchers, aimed to increase the individual and collective power to act of those involved, emancipating them from an established hierarchical culture. After presenting the theoretical and methodological framework for this action research, this contribution analyzes the cooperative processes generated by experimentation and the progressive modification of the interveners' roles.

Keywords

SELF-ASSESSMENT, COLLEGE, COOPERATIVE PROCESS, ACTION RESEARCH

Introduction

Depuis 2015, en France, les directeurs d'établissement du secondaire ont l'obligation de mettre en place un outil de pilotage éducatif, le COT – Contrat d'objectifs tripartite –, valable quatre années. Ce document permet, à partir d'une concertation interne et partenariale (notamment avec la collectivité territoriale de référence et la tutelle académique), de dresser un diagnostic avec des perspectives d'évolution de l'établissement. Cette demande s'inscrit dans un plan plus vaste de directives ministérielles concernant l'évaluation interne et externe des établissements scolaires. Face à la difficulté récurrente éprouvée par les chefs d'établissement et les corps d'inspection d'associer la diversité de la communauté éducative à ces processus évaluatifs, le rectorat de Lyon a sollicité deux laboratoires de recherche (ECP¹ et LIFE²) pour bâtir une démarche participative prenant comme support l'élaboration et la mise en œuvre des futurs COT. Problématisée et coconstruite avec neuf collèges aux profils variés, cette expérimentation a pour objectif le développement, chez les différents acteurs, de compétences d'autoévaluation et d'autorégulation de leurs pratiques professionnelles (Gather Thurler, 2002) au moyen de nouvelles coopérations intercatégorielles (direction, enseignement, vie scolaire, médicosocial, administration, agent technique). À la différence des pratiques évaluatives traditionnelles, l'autoévaluation consiste, comme le synthétise Paquay (2014), en une implication forte du sujet dans une démarche d'évaluation. Elle se définit comme un processus de production par soi-même d'un jugement de valeur (de qualité, d'acceptabilité, etc.) concernant la réalisation de sa propre activité ou de ses résultats (Hadji, 2012). Autrement dit il s'agit pour un sujet (ou un collectif) de s'interroger, de réguler, de transformer son action avec différentes modalités de prise de distance – recul, distanciation, décentration (Campanale & al., 2010), y compris en la confrontant à d'autres points de vue, d'autres référentiels. Le développement de ces processus, facilité dans notre expérimentation par les échanges intercatégoriels, favoriserait, *in*

fine, une augmentation du pouvoir d'agir individuel et collectif, permettant une émancipation vis-à-vis de la culture hiérarchique dominante au sein de l'Éducation nationale en France.

Cette perspective s'inscrit, au cœur de chaque établissement et de son histoire, dans une dialectique incertaine de l'autonomie revendiquée par les acteurs et de la nécessité des pratiques évaluatives (par soi-même et par autrui). La crainte d'un contrôle externe exacerbé et le cloisonnement culturel des pratiques professionnelles masquent les opportunités possibles d'un processus dynamique, centré sur l'observation formative (Perrenoud, 1997) de la qualité des transformations mises en œuvre, permettant de nouvelles marges d'action et le réengagement professionnel. Aussi, des premiers questionnements apparaissent sur les prises de risques des acteurs, sur le leadership participatif (peur de perdre ou de prendre des responsabilités), sur les controverses professionnelles permettant de définir des axes communs d'action et des critères d'analyse, et plus largement sur les dispositifs et postures d'accompagnement de telles initiatives.

Après avoir exposé le cadre théorique et méthodologique de cette recherche-action, cette contribution analyse l'ensemble des processus coopératifs générés par l'expérimentation et la modification progressive du rôle des acteurs.

Participer (à une recherche) pour changer (professionnellement)? Éléments théoriques et méthodologiques

Dans cette partie, nous présentons tout d'abord ce qui constitue les recherches participatives pour ensuite détailler quelques spécificités de la démarche de recherche-action.

Logiques et visées des recherches participatives

Reconsidérant les démarches unissant « production de connaissances (recherche) et transformation sociale (action) » dans le champ de l'éducation en France depuis plus de quatre décennies, Monceau (2017, p. 30) identifie, d'une part, leur caractère exponentiel et, d'autre part, le souci permanent d'implication des multiples acteurs dans la définition même des conditions de la démarche entreprise, en particulier lorsqu'il s'agit de projets innovants ou d'évaluations de pratiques. D'abord cantonnées à des expérimentations à caractère militant autour de problématiques émergentes (échec scolaire, éducation spécialisée, etc.), les méthodologies participatives ont fait, par la suite, l'objet d'une théorisation accrue (Vinatier & Morrisette, 2015) et d'usages variés (conception d'ingénieries pédagogiques pour appréhender des faits sociaux nouveaux, autoformation des acteurs, éclairage sur la circulation des savoirs entre sphère sociale et sphère scientifique, etc.).

À la préoccupation des bénéfices potentiels des acteurs engagés dans de telles recherches, les dimensions participative et réflexive sont désignées comme des

vecteurs de développement professionnel (Desgagné & Bednarz, 2005). Leurs analyses montrent que, selon l'accent propre à chaque recherche, trois perspectives émancipatrices se dégagent :

- un développement à partir de l'analyse et du partage de l'expérience individuelle (*centration sur les acteurs*);
- un développement à partir de la modification par les acteurs du contexte et de l'environnement de travail (*centration sur les processus de changement*);
- un développement à partir d'expérimentations didactiques revisitant le rapport aux savoirs scolaires des acteurs (*centration sur les savoirs*).

Quelques éléments distinctifs au sein des démarches participatives

Au-delà des points communs mentionnés préalablement, identifier les éléments structurants des recherches participatives nécessite une première catégorisation en distinguant les recherches-actions et les recherches collaboratives (Morrissette, 2013). Pour les premières, l'objectif majeur consiste, au moyen de procédures établies, à tenter de résoudre un problème ciblé; pour les secondes, la visée est avant tout compréhensive par les apports croisés des différents acteurs (savoirs issus de la recherche, savoirs issus de la pratique). En lien avec la recherche présentée dans cette contribution, retenons plus précisément que la recherche-action est envisagée comme

une visée d'amélioration d'une pratique professionnelle – qui est la priorité –, un engagement important des acteurs concernés par le changement de pratique à titre individuel, mais plus encore en tant que communauté d'apprentissage, et une démarche de recherche selon une spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion (Morrissette, 2013, p. 39).

Aussi, l'ensemble de la littérature évoquée jusqu'ici pointe un rôle élargi pour le chercheur : organisateur, facilitateur, médiateur, soutien, etc., autant de postures qui « situent son expertise davantage sur le plan de l'accompagnement d'un groupe dans une démarche de recherche de solutions que sur le plan du contenu, c'est-à-dire sur le problème en tant que tel » (Morrissette, 2013, p. 45). En somme, l'association des différents acteurs, éducatifs et scientifiques, crée un collectif de travail mu tout à la fois par une adhésion à un projet commun et par des modalités de fonctionnement définies en la circonstance. Parmi ces dernières, les dispositifs visant à recueillir des traces de l'activité et à les « coexplicitier » à distance apparaissent comme centraux.

Démarche de la recherche-action

Selon la synthèse de Savoie-Zajc (2001), une démarche de recherche-action se structure autour de quatre phases successives, formant un cycle reproductible au besoin :

- la *planification ou compréhension du problème*, dont découle la mise en place d'un répertoire d'actions visant à nourrir l'expérimentation;
- l'*action*, qui peut faire l'objet d'une formation au préalable et qui inclut un ensemble de ressources définies collectivement;
- l'*observation* des actions, à partir d'indicateurs établis lors de la planification;
- la *réflexion*, qui à partir d'une évaluation de l'action menée élabore les suites à donner, inscrivant la recherche-action si nécessaire dans un temps long.

Tout au long de ce cycle, des moyens et des moments sont dédiés à la délibération collective permettant à chaque acteur d'exprimer, dans un engagement réciproque, sa perception de l'avancement des phases ainsi que son analyse des réussites et des difficultés.

Cadrage de la recherche-action « Contrat d'objectifs autrement, coconstruire la qualité »

La recherche-action « Contrat d'objectifs autrement, coconstruire la qualité »³ a été mise en place en dialogue avec les différents niveaux des corps d'inspection et les chefs d'établissement autour de trois principes fondateurs issus d'une première analyse interne des COT de la période précédente. Premièrement, « sortir » du rapport hiérarchique que représente encore tout rapport entre évaluateur et évalué, en faveur d'une posture professionnalisante qui exige que l'ensemble de la communauté éducative d'un collège s'engage dans un processus d'autoévaluation de l'établissement pour orienter l'action collective au service de la réussite des élèves. Ensuite, cette implication collective nécessite des établissements qu'ils s'accordent autour de critères de qualité (faisant dialoguer normes externes institutionnelles et normes construites à l'interne) et de principes de fonctionnement qui rendront possible l'inscription dans un processus de développement selon un rythme adapté. Enfin, il s'agit de dédramatiser l'évaluation de l'établissement tout en la rendant plus performante (mise au jour des difficultés, émergence et partage de solutions, expérimentations progressives, etc.).

La déclinaison de ces principes en modalités opérationnelles a été réalisée lors d'échanges entre chercheurs et un groupe élargi de responsables éducatifs, y compris des directeurs d'établissement. Elle s'est enrichie de points de repère incontournables, tels que la pluricatégorialité (enseignement, vie scolaire, administration, direction, médicosocial, agent technique) dans les différentes instances de pilotage locales et la coopération à plusieurs niveaux du dispositif (au sein des établissements, entre établissements, entre départements, entre chercheurs, etc.), qui furent introduits au profit d'une circulation renforcée des savoirs issue des connaissances conceptuelles et pratiques (par exemple en provenance d'autres expérimentations antérieures).

La recherche-action a été envisagée sur deux années⁴ : la première centrée sur l'élaboration participative du futur contrat d'objectifs (COT) dans chacun des

établissements; la seconde dédiée à l'accompagnement de la mise en œuvre d'un nombre limité d'actions collectives visant à atteindre l'un ou l'autre des objectifs définis lors de la première étape. Dans les deux cas, les analyses se sont concentrées sur l'exercice de l'autoévaluation des processus instaurés et des avancées réalisées, notamment en vue d'une future généralisation des nouvelles pratiques développées. La première année, support de cette analyse, a été conçue en trois sessions :

- (1) Phase de diagnostic avec la conduite des autoévaluations initiales pour l'élaboration du futur COT.
- (2) Phase de définition de trois axes de développement (à partir du diagnostic partagé) complétés d'objectifs stratégiques.
- (3) Phase de définition des actions et de leur calendrier de mise en œuvre, détermination des critères et des indicateurs de réussite, rédaction finale des COT et leur validation par les communautés éducatives des établissements.

À chaque session et selon la même configuration, des démarches d'accompagnement formatif sont établies : une journée de formation réunissant les groupes de pilotage des deux à trois établissements participants par département (soit au total une quinzaine de personnes), organisée de manière à favoriser l'échange d'expériences, l'introduction d'éléments conceptuels, d'outils pour développer une culture professionnelle où les pratiques d'autoévaluation sont mobilisées. En prolongement, une journée *in situ* dans chacun des collèges permet 1) de réguler les difficultés en lien avec l'avancée des travaux, notamment dans les différents collectifs de travail instaurés; 2) de bénéficier du regard d'observateurs externes, les amis critiques sur lesquels nous reviendrons; 3) de faire le bilan et de planifier les étapes restantes pour atteindre l'objectif de la session; 4) de vérifier la conscientisation et l'implication du restant de la communauté éducative dans le cadre d'entretiens spécifiques.

Méthodologie du recueil et d'analyse de données

S'appuyant sur le schéma général du dispositif de recherche-action, l'équipe de chercheurs a produit une méthodologie ajustée, entre régulation de la mise en œuvre et collecte de données, basée sur des observations participantes (Arborio & Fournier, 2015), des entretiens individuels (Blanchet & Gotman, 2015) et avec des *focus groups* visant à stimuler la discussion entre personnes ayant différents points de vue (Kitzinger et al., 2004).

Par conséquent, le corpus de cette enquête est composé, d'une part, d'un ensemble de notes ethnographiques recueillies par les chercheurs lors de chaque phase et dans chaque établissement (soit au total 9 journées de formation départementale et 24 journées *in situ*), augmenté des nombreux échanges de régulation entre eux, et d'autre part, d'un ensemble de données plus systématisées issues des divers entretiens

semi-directifs avec des membres des huit collèges, autour d'un guide conducteur commun (soit 46 entretiens individuels et 21 en *focus groups*). Des positionnements réguliers des acteurs sur des échelles mesurant le degré d'implication à travers une liste de préoccupations (Bareil, 2004) ont également permis des comparaisons fréquentes. À cela se sont ajoutés 14 entretiens-bilans en fin de première année réalisés auprès des chefs d'établissement et des directeurs académiques. Des entretiens de même type auprès des autres membres des groupes de pilotage ont été programmés pour la seconde année.

Analyse des processus coopératifs générés par la recherche-action

La mise en œuvre de la recherche-action a généré un certain nombre de processus coopératifs entre les différents acteurs impliqués dans le projet. Afin d'analyser les effets de ces interactions en termes de développement du pouvoir d'agir, nous en dressons ci-après une cartographie permettant de rendre compte de leur nature et de leurs objets.

Cartographie, nature et objets des interactions

Il est possible de distinguer trois ensembles d'interactions : premièrement entre les chercheurs et les pilotes des trois niveaux institutionnels, deuxièmement entre les chercheurs et les acteurs éducatifs, et enfin entre les quatre chercheurs.

Entre les chercheurs et les pilotes des trois niveaux institutionnels (rectorat-département-établissement)

Le niveau institutionnel de cette expérimentation se compose du rectorat de l'académie de Lyon, des trois départements de cette même académie (Ain, Loire, Rhône) et de huit collèges répartis sur ces trois territoires. Pour organiser les échanges entre ces trois échelons institutionnels, le dispositif de recherche a été pensé, dès son démarrage, avec des groupes de travail correspondants, dont la structuration est établie sur la Figure 1.

Au niveau rectoral a été installé un groupe de pilotage académique comprenant les chercheurs, les trois IA-DAASEN⁵ des trois départements concernés ainsi que des représentants des chefs d'établissement et du corps des inspecteurs. Ce groupe académique (GA) a pour but d'assurer une mission de suivi opérationnel de la recherche-action en validant notamment les différentes phases proposées par les chercheurs. Dans les faits, les échanges entre l'une des IA-DAASEN, correspondante pour la recherche, et l'équipe scientifique ont été les plus réguliers.

Au niveau départemental, un groupe de coordination et de suivi (comprenant l'IA-DAASEN référent ainsi que les principaux des collèges du département engagés dans la recherche) est en liaison avec le chercheur référent du secteur afin de coordonner et planifier la mise en œuvre. Au fil de la recherche, cette organisation a été peu convoquée en tant que telle, les nombreuses interactions ayant lieu selon la nécessité des régulations et empruntant souvent des canaux plus informels. De plus, les

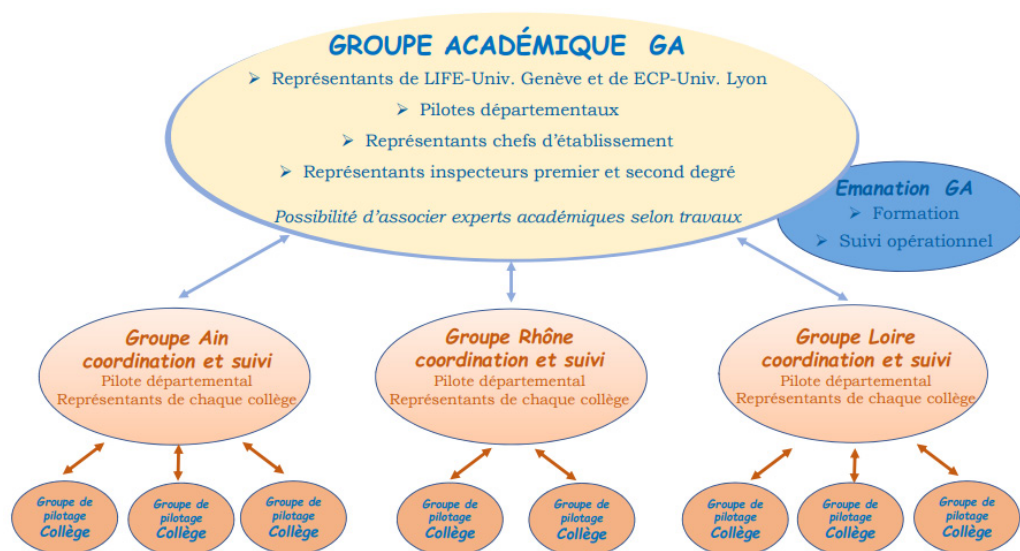


Figure 1. Organigramme de la recherche-action.

départs et remplacements successifs de plusieurs acteurs, du fait de mutations professionnelles des cadres, ont fragilisé lors des transitions ce niveau de régulation.

Enfin, au niveau des établissements, il a été demandé, au début de la recherche, à chaque directeur de collège de constituer au sein de la communauté éducative un groupe de pilotage pluricatégoriel d'environ cinq membres. C'est à cet endroit que les interactions avec les chercheurs sont les plus nombreuses et que se situe en effet le niveau opérationnel de la recherche-action. Ces groupes de pilotage sont des collectifs de travail se réunissant régulièrement, de façon autonome, au sein de l'établissement ou en présence du chercheur référent lors de journées *in situ* consacrées à des temps d'intervision. C'est également, pour rappel, au cours de ces journées que sont menés, à chaque fois, des entretiens individuels ainsi qu'un *focus group* composé de membres du personnel de l'établissement ne participant pas au groupe de pilotage.

Entre les chercheurs et les acteurs éducatifs des établissements (enseignants, responsables de la vie scolaire, directions, groupes de pilotage)

Les établissements concernés par la recherche-action ont été recrutés sur des critères visant une pluralité de caractéristiques. Ainsi, dans chaque département, l'échantillon est composé d'un collège situé dans une zone rurale, un autre dans une zone urbaine et un troisième relevant de l'éducation prioritaire (zone bénéficiant de politiques scolaires spécifiques au regard d'une concentration de difficultés socioéconomiques des familles des élèves). Outre les entretiens et les temps d'intervision, chercheurs et chefs

d'établissement se retrouvent en début de journée *in situ* pour établir ensemble les objectifs de travail et les retours souhaités. Ces critères d'observation sont négociés entre eux avec l'appui des chercheurs et des observateurs externes présents pour la séance. De plus, il est demandé au groupe de pilotage, sous la responsabilité du chef d'établissement, d'établir en amont de la rencontre un document « Mémo » témoignant de l'avancée du processus depuis la dernière visite des chercheurs ainsi qu'un bilan sous la forme d'un document « Trace », écrit réflexif relatant les perspectives de travail dégagées lors de la journée *in situ*. Au-delà de ces temps contractualisés par une charte dès le début de la recherche, des échanges plus ou moins formels peuvent avoir lieu entre chercheurs et membres des groupes de pilotage, par exemple via des réseaux sociaux.

Entre les quatre chercheurs en provenance des deux laboratoires

Le dernier niveau d'interactions se situe entre les quatre chercheurs participant à l'expérimentation. Des temps spécifiques d'élaboration ont été instaurés régulièrement en raison des caractéristiques propres à la constitution du groupe. Malgré des proximités de culture scientifique concernant, notamment, la conception des recherches collaboratives et les modalités d'implication des acteurs dans de telles démarches, les chercheurs ont pu éprouver une différence d'expertise entre eux, par exemple au sujet du pilotage d'un établissement scolaire ou à propos des connaissances du système éducatif français. Toutefois, ces différences n'ont jamais été vécues comme un frein, mais ont nécessité des contacts fréquents permettant une régulation fine des attentes et des modalités de la recherche.

De quelques tensions dans les interactions permettant ou non une augmentation du pouvoir d'agir

Si la recherche s'est dotée d'un cadre commun pour les neuf établissements des trois départements de l'académie, ce cadre a été soumis à des éléments de contexte qui ont conduit à des traductions locales de la part des acteurs et, cela, aux différents niveaux institutionnels. Ces effets de traduction ont été tout à la fois un levier permettant au dispositif de se déployer en s'ajustant aux contraintes locales mais également, parfois, un frein important ayant, par exemple, conduit un des établissements à se désengager assez tôt de l'expérimentation. Les raisons de cette démobilisation sont multiples mais signalons, entre autres, une inadéquation au moment même du choix de l'établissement par les instances rectorales. Cet établissement était en effet déjà engagé dans un processus de refonte de son contrat d'objectifs avant d'être sollicité pour participer à la recherche-action. Face à la perspective d'une remise à plat d'un processus déjà bien avancé au sein de la communauté éducative de l'établissement, le collège sollicité a préféré se retirer. De façon analogue et pour les mêmes raisons, trois établissements d'un autre département initialement sélectionnés ont dû être remplacés peu de temps avant le démarrage de la première phase de la recherche. À contrario, un collège,

relevant d'un réseau d'éducation prioritaire, qui avait déjà commencé un diagnostic en constituant des groupes thématiques, est parvenu à « greffer » la démarche proposée par la recherche-action au processus déjà enclenché, en lien avec le projet de réseau. Ainsi, bien que des espaces de collaboration et de codécisions aient été précisés et activés dès le début de la recherche, les interactions avec le niveau départemental ou rectoral ont pu conduire à des « loupés » dans la compréhension des critères de sélection des établissements.

Enfin, même s'il ne s'agit pas à proprement parler d'un effet de traduction du dispositif de la recherche-action, le cadre initialement prévu a dû faire preuve d'assez de souplesse pour affronter le *turnover* (déjà évoqué auparavant) de nombreux pilotes au niveau départemental (départ et remplacement de deux IA-DAASEN) ou au niveau local (départ et remplacement d'un chef d'établissement). L'hypothèse peut être faite ici que ce sont à la fois les différents espaces d'interlocution avec les acteurs engagés et la fréquence des temps d'échanges entre chercheurs qui ont permis de maintenir un cadre de travail. Celui-ci est, d'une part, suffisamment ferme pour permettre à la recherche-action de se poursuivre et, d'autre part, suffisamment souple pour s'adapter aux différents aléas et effets de traduction sur le temps long (dix-huit mois à ce jour), impliquant huit établissements aux cultures et aux contextes disparates. À ce titre, la crise sanitaire générée par l'épidémie de la COVID (confinement, distanciation sociale, couvre-feu, protocole sanitaire strict en établissement) a mis à rude épreuve l'expérimentation sans jamais toutefois lui porter de coup d'arrêt. La posture adoptée par les chercheurs pour tenir le cap de la recherche, dans un contexte particulièrement incertain, a pu avoir une dimension modélisante pour les acteurs, comme en témoigne un principal de collège dans sa troisième trace écrite : « Ces modifications (Covid, reports, etc.) entrent finalement dans les contraintes d'une expérimentation et il faut [les] accepter, voire s'y attendre dès le début. » Ces épreuves ont également permis aux acteurs de s'autoriser des modes d'organisation plus souples (échanges téléphoniques, mails directs, visioconférences, etc.) que ceux habituellement activés dans des rapports de type administratifs.

Des temporalités et des cultures professionnelles en concurrence

Au fur et à mesure du projet, nous avons pu identifier au sein des groupes de pilotage des cultures professionnelles différentes entre, d'une part, les chefs d'établissement et, d'autre part, les personnels éducatifs autour de la question du *leadership participatif*. La visée d'une augmentation du pouvoir d'agir des acteurs par une proposition de *leadership participatif* au sein de l'établissement (Dutercq et al., 2015), portée par le processus de la recherche-action, a trouvé un écho favorable auprès des enseignants et des personnels de l'établissement. Rapidement toutefois, cette volonté commune s'est trouvée mise en tension autour de la question du temps à y consacrer par les différents acteurs. Si, du côté de la direction, le temps nécessaire à la concertation et au travail au

sein des groupes de pilotage a été identifié comme relevant de leur mission d'encadrement, chez les enseignants notamment, cet engagement dans sa dimension temporelle s'est trouvé pris dans une dialectique concernant la définition du métier, ce que traduit un chef d'établissement lors d'un entretien : « Chez les enseignants, pour l'appel à la participation au groupe de travail, il y a des problèmes d'emploi du temps, ils sont dans cette conception : "si j'ai cours, je ne me sens pas autorisé à répondre". »

La revendication principale des enseignants de disposer de temps libéré pour se consacrer à la mise en œuvre de l'expérimentation n'a trouvé que peu d'écho au sein de l'institution, et ce, malgré un relai de la part des chercheurs. Cela a contraint les chefs d'établissement à faire usage de persuasion et d'aménagements locaux pour libérer le temps de travail indispensable au bon fonctionnement des groupes de pilotage. Cette tension autour du temps disponible, notamment des enseignants, a joué sur leur perception du processus en cours et a conduit certains d'entre eux à se replier sur des aspects plus traditionnels du métier. Une autre concurrence se fait parfois jour au sein des groupes de pilotage entre les professionnels de la vie scolaire et les enseignants. L'implication forte des conseillers principaux d'éducation (CPE) dans le travail collectif pourrait ainsi traduire le désir que certaines problématiques qui concernent la vie du collège dans sa globalité soient prises davantage en considération. La redéfinition du COT rencontre leur aspiration à partager des préoccupations liées à leur cœur de métier, là où les enseignants ont sans doute une vision moins englobante de la vie d'un établissement scolaire et davantage limitée à la salle de classe.

La démarche d'autoévaluation : une perception différenciée par les acteurs

Un dernier frein au processus de développement des capacités d'analyse et d'initiative des acteurs s'est cristallisé autour de la perception des outils et du lexique mobilisé par les chercheurs. Ceux-ci, dans le but d'accompagner le développement des compétences d'autoévaluation des membres des établissements scolaires, ont proposé des outils issus en partie de travaux anglo-saxons et germanophones qui ont été perçus, parfois et dans un premier temps, comme des outils relevant de techniques managériales sous-tendues par une logique néolibérale :

Cette démarche comme en entreprise ou sur le milieu hospitalier où l'on comprend qu'il y a de l'argent dépensé et il faut dire comment c'est dépensé et s'il y a des manques ou des creux. Il n'y aura pas plus d'argent, mais je trouve bien que ce soient les enseignants qui réfléchissent en interne (Entretien avec une enseignante, journée *in situ*).

Cette dimension, présente dans les entretiens individuels et les *focus groups* menés, rappelons-le, avec des personnels de l'établissement qui ne sont pas membres du groupe de pilotage, s'est toutefois estompée avec la progression de la recherche.

Modification du rôle des acteurs : du dépassement des tensions à leur implication dans leur développement professionnel

L'analyse permet de percevoir l'évolution du rôle et des compétences des acteurs éducatifs, en particulier autour de l'autoévaluation individuelle et collective.

L'ami critique : de l'attribution d'un rôle au développement de processus d'accompagnement et de conseil

Le dispositif d'intervision proposé dans l'ingénierie de la recherche a été pensé pour faciliter le développement de la posture d'ami critique (Jorro, 2006; Swaffield & Macbeath, 2005). Ce dispositif est fondé dans ses principes sur un mode d'échange égalitaire et non hiérarchique, attribuant le rôle d'ami critique à deux membres d'un groupe de pilotage d'un autre établissement. Qu'en est-il de la mobilisation réelle de cette posture? Nous identifions, dès les premières interventions, des *feedbacks* par lesquels les intervieweurs manifestent une écoute et un intérêt pour les activités présentées à travers des demandes de clarifications et/ou une reconnaissance de l'activité :

Je trouve vraiment intéressantes vos modalités de construction des groupes pour mettre les autres personnels au travail, c'est une organisation que je retiendrai (Propos d'une CPE, première intervention).

Vous êtes parvenus à ce que tous les personnels passent à chaque atelier, comment avez-vous organisé cette rotation? (Propos d'un professeur, troisième intervention).

Par ailleurs, certains *feedbacks* comprennent des formes de conseils au sens de Lhotellier (2001), par lesquels les intervieweurs proposent, dans une ouverture dialogique, de nouveaux possibles en rapport avec des problématiques identifiées par le groupe de pilotage accueillant : « Une des modalités serait de construire une charte du travail des équipes, cela oblige [à ce] que chacun se confronte à la définition des objectifs et des critères de réussite » (Propos d'un chef d'établissement, troisième intervention).

D'autres prises de parole mettent en échos les avancées présentées avec celles de leur propre groupe de pilotage. Dans l'extrait suivant, l'activité comparative conduit l'intervieweur à un autoquestionnement. Pour y répondre, il développe une analyse des différences de pratiques et fait discuter les systèmes de référence en justifiant les choix retenus au regard des spécificités des contextes respectifs :

Nous, on s'est autorisé à modifier les intitulés des items et on n'a pas banalisé une journée pour regrouper les différents personnels du collège, mais on a fait un sondage en cherchant à toucher les enseignants, mais aussi les personnels extérieurs, les parents, les élèves. On souhaite impliquer les différents acteurs en évitant les réunions. Mais on est un

établissement plus tranquille, on ne rencontre pas la situation qui est la vôtre de tension entre vos équipes (Propos d'un chef d'établissement, deuxième intervention).

Pour finir, certains *feedbacks* qui émergent dans les dernières séances présentent une dimension critique plus affirmée, tout en montrant grâce à l'emploi de formes interrogatives un respect des différences de points de vue. Grâce à un questionnement problématisant, l'interviseur propose à la réflexion collective un avis contradictoire et présente une nouvelle orientation pour l'action future. La posture d'ami critique s'ouvre alors à l'évaluation-régulation (Jorro & Droyer, 2019), à distinguer de la régulation corrective de conformité (Vial, 2012) associée aux logiques de contrôle :

Si on part sur des actions connues, ne court-on pas le risque de ne rien changer parce que l'on a déjà tout! [...] Sur certains objectifs, il va nous falloir une force d'entraînement sur des actions qui créent du changement (Propos d'un chef d'établissement, troisième intervention).

En posant des questions dérangeantes tout en respectant les divergences d'avis, l'ami critique propose alors « des données à étudier avec un autre regard et critique le travail déjà réalisé comme un vrai ami » (Muller & Normand, 2013, p. 58).

En guise de synthèse, nous soulignons que la posture d'ami critique émerge, chez les acteurs éducatifs, en réponse à un nouveau rôle attribué au sein des situations d'intervention, pour être rapidement mobilisée dans ses dimensions de reconnaissance mutuelle de l'activité, et permettre le déploiement, au sein d'une équipe pluricatégorielle, d'un « processus d'accompagnement et de conseil » (Jorro, 2006, p. 37) jusque dans ses dimensions critiques. On a pu montrer qu'elle favorise chez les acteurs une pratique constructive du *feedback* grâce aux processus d'autorégulation. Nous comprenons alors aisément sa contribution au développement d'une interdépendance entre les acteurs et de nouvelles collaborations au sein des équipes pluricatégorielles favorables à l'instauration d'un leadership participatif (De Ketele, 2016).

D'une « collaboration contrainte » à un « professionnalisme coopératif »

L'observation des séances d'intervention, tout comme les entretiens conduits avec les chefs d'établissement, permet d'identifier dès les premières séances un passage de modalités de « collaboration contrainte » causées par les dispositifs de travail prévus par les chercheurs à « un professionnalisme coopératif » (Hargreaves & O'Connor, 2018) voulu par les acteurs.

Ainsi on remarque, dans les propos ci-dessous, le caractère collectif des décisions organisationnelles ainsi qu'une coresponsabilité ouvertement assumée des choix opérés au sein de la démarche rapportée. L'équipe apparaît fonctionner comme une entité organisationnelle et pédagogique : « On s'est réuni, on a pris la décision de

libérer l'ensemble des élèves le vendredi avant les vacances scolaires [...], on avait réparti les items, les plus forts, les plus faibles (Propos d'un professeur, première intervention).

Un autre membre de ce groupe de pilotage éclaire l'intérêt de la pluralité des points de vue au sein de leur démarche collective, soulignant la coélaboration d'une réflexion et d'un positionnement autour d'un nœud problématique :

Au sein du groupe de pilotage, on était sensible de la même façon et pareillement motivés, on a évoqué le fait de modifier trois critères, mais on avait différentes lectures des critères; et c'est ce qui nous a paru en définitive intéressant, car cela nous faisait débattre et échanger autour de nos conceptions (Propos d'une CPE, première intervention).

Ces modes de coopération, identifiés comme nouveaux, sont plébiscités par les acteurs des groupes de pilotage : « Le travail que l'on conduit entre nous est vraiment passionnant, on développe de nouvelles compétences et de nouvelles façons de nous organiser, d'analyser, de débattre, de penser, de construire ensemble. Je n'avais jamais vécu cela avant » (Propos d'un professeur, deuxième intervention).

Le déploiement de ce processus coopératif au sein des groupes de pilotage est pointé par les acteurs comme ayant été favorisé par la constitution de groupes pluricatégoriels ainsi que par le dispositif d'intervention et la posture d'ami critique qui lui est associée. Ces dispositifs proposés par la recherche comportent les dimensions que Gather Thurler montrait déjà en 1996 comme favorables aux processus coopératifs : l'instauration d'une confiance et d'une relation égalitaire, la diversité et la complémentarité des ressources d'une équipe pluricatégorielle, associée à l'exigence de tâches à réaliser ainsi qu'à des résolutions de problème, et, pour finir, l'importance accordée à la responsabilité collective.

Les groupes de pilotage cherchent de plus à diffuser ces modes de coopération à l'échelle des autres membres du collège en sollicitant leurs points de vue ainsi qu'en utilisant différentes stratégies et modalités organisationnelles. Un des groupes de pilotage, voulant éviter toute modalité de réunion, privilégie un recueil de propositions individuelles tandis que d'autres développent des dispositifs de travail en groupe pour favoriser les confrontations. Les principes organisationnels des dispositifs vécus au sein du groupe de pilotage se trouvent alors transférés à l'organisation du travail à l'échelle de l'établissement autour de l'autoévaluation diagnostique, de la définition des objectifs stratégiques ou de l'élaboration des actions :

Vraiment ce qui a été bien c'est que les groupes soient variés, et que ce travail n'ait pas été pris en charge par la direction de l'établissement, tous les profils de l'établissement ont été représentés (Entretien d'un enseignant, après la deuxième séance d'intervention).

Les restitutions collectives à l'ensemble des acteurs ainsi que les votes à l'échelle du collège participent de ce développement de modes de coopération et de responsabilisation collective.

La recherche de modalités de travail coopératives avec les autres acteurs du collège conduit les groupes de pilotage à une réflexion autour de l'amélioration des canaux et des formats de communication en fonction des publics ciblés. Ainsi, ils développent des stratégies variées – mails, affichages en salle des professeurs, capsules vidéos, communications orales plus informelles – pour adapter au mieux leurs contenus et leurs modalités à la diversité des acteurs éducatifs. Les séances d'intervision s'avèrent participer d'un processus d'émancipation et d'autonomisation par rapport au cadre et aux outils proposés par la recherche en permettant au groupe de pilotage d'évoluer, au fil des séances, d'une reconnaissance de lui-même comme *traducteur* d'une démarche proposée par les chercheurs à celle d'*auteur* du processus accompli : « L'intervision nous a aidés à percevoir et à prendre conscience de nos propres choix de pilotage au regard de ceux des collègues » (Entretien d'un chef d'établissement).

En somme, nous pouvons dire que les membres des groupes de pilotage ont éprouvé un professionnalisme coopératif conçu non seulement comme un mode de faire, mais aussi comme un mode de pensée. Ils développent alors, non sans difficultés, de nombreuses stratégies pour enrôler l'ensemble des acteurs du collège dans ce processus. Les résistances à l'essaimage s'expliquent entre autres par des difficultés d'organisation du travail collectif dans les établissements, des ruptures de concordance temporelle des services avec des enseignants qui peuvent être en horaires partagés sur des établissements ou encore revenir de congés de maladie. Elles doivent également être envisagées sous l'angle de la diversité de représentations de son propre métier, de concurrences entre métiers, ou bien encore de conceptions contrastées de l'autoévaluation. Le rapport à l'innovation des acteurs peut également être marqué par un désir de repli sur ce qui peut être considéré par les acteurs comme les bases du métier, ou encore par de la lassitude occasionnée par des expérimentations antérieures décevantes.

De nouvelles compétences évaluatives

Rappelons que cette recherche-action a pour objectif premier le développement de compétences d'autoévaluation dans une perspective émancipatrice vis-à-vis d'une culture verticalisée – et par conséquent souvent stérile – de l'évaluation. Ainsi, les journées de formation articulent des mises en situation, utilisant de nouveaux outils pratiques avec des outils plus conceptuels, pour permettre de penser l'ensemble de la démarche d'autoévaluation, son caractère systématique et dynamique. En transférant l'outil « étoile polaire » à leurs contextes respectifs, et en l'adaptant à la réalité de leurs besoins, l'ensemble des groupes de pilotage s'est emparé d'un processus de

référentialisation interne et systémique pour accéder à une compréhension objectivée de la complexité de leur établissement. Les échanges engagés autour de la pertinence, de la hiérarchisation de différents domaines de la vie d'un établissement (présentés dans la figure ci-après) les ont conduits à traduire puis débattre de leurs critères et de leurs indicateurs afin de construire un accord sur les différentes dimensions à évaluer. Avec cette approche, les acteurs commencent à développer une culture de la preuve, en dépassant progressivement l'énoncé de leurs propres conceptions ou convictions, pour étayer leur argumentation par des faits tangibles. La phase diagnostique s'est ainsi étendue de façon participative à une pluralité d'acteurs des établissements : pour tous les collèges elle a concerné l'ensemble des personnels, enseignants et agents territoriaux, pour quelques-uns elle a été ouverte également aux parents et aux élèves, voire aux représentants des collectivités territoriales. Cela témoigne d'un début d'appropriation d'une culture de l'enquête grâce à de nouveaux outils (questionnaires en ligne, entretiens de *focus groups*, observations) utilisés pour un approfondissement du travail d'objectivation. En définitive, cette phase a permis d'obtenir une première image de chaque établissement à travers les regards croisés de la diversité de la communauté scolaire à qui elle est, *in fine*, destinée. Voici, pour exemple, une synthèse d'une autoévaluation réalisée grâce à l'outil « étoile polaire » (Figure 2) : l'usage de la couleur bleue permet d'identifier les positionnements des élèves sur ces items, en rouge ceux des personnels de l'établissement et en vert, ceux des parents.

Comment passer ensuite de l'étude des données à la définition des objectifs de l'action collective? Les groupes de pilotage se sont alors emparés de l'outil d'analyse critique des champs de force et de contrainte, issu des travaux de Lewin (1951), qui a été proposé lors de la seconde journée de formation. Ils ont pour la plupart transféré cette même démarche à l'ensemble des acteurs de leur établissement (organisé alors en groupes de travail), un seul des groupes de pilotage ayant soumis directement des objectifs identifiés aux membres de la communauté éducative afin d'y intégrer des actions. Ces deux positionnements mettent en relief la tension éprouvée par les groupes de pilotage entre élaborer méthodiquement de nouvelles orientations à partir d'une démarche d'autoanalyse et/ou permettre d'intégrer les actions existantes sur le collège dans un cadre issu de la phase diagnostique.

Les groupes de pilotage ont été après confrontés à l'exigence du travail d'anticipation des critères de réussite des actions au regard des objectifs identifiés. Cette phase de projection sur les actions futures s'avère déclencher chez les acteurs un changement de conception du processus d'autoévaluation et de ses temporalités. Ils montrent le passage d'une conception d'une évaluation bilan à une évaluation au long cours, prenant conscience du caractère dynamique et continu du processus d'autoévaluation, comme en atteste cette interaction entre deux principaux :

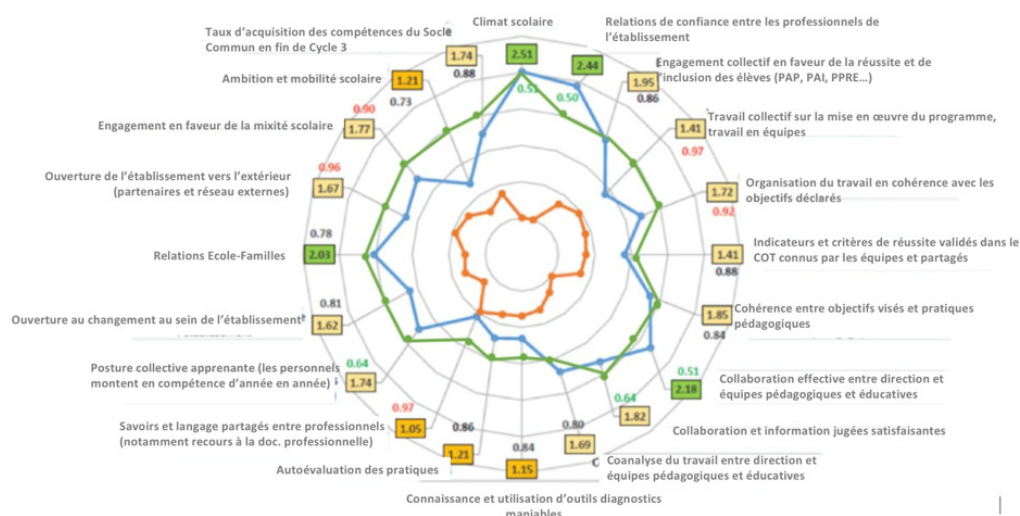


Figure 2. Exemple d'autoévaluation réalisée à partir de l'outil étoile polaire.

- Chef d'établissement 1 : *Ce que cela change c'est que l'on ne va pas attendre la fin des actions pour les évaluer au bout de 4 ans, on va faire des bilans annuels.*
- Chef d'établissement 2 : *Cela va supposer de prévoir autrement des méthodes d'évaluation de nos axes pour le faire sur 4 années, de faire des évaluations régulières.*

La fin de la première année de la recherche-action indique que les membres des groupes de pilotage se sont engagés dans un processus d'autoévaluation de leurs établissements, qui est devenu réellement participatif et multiréférentiel. Ils éprouvent, à chacune des phases du processus, l'exigence du changement de culture et de pratiques que suppose le passage d'une évaluation bilan externe à une autoévaluation régulatrice et impliquant les acteurs concernés. Ils s'approprient et développent de nouveaux outils, de nouvelles organisations du travail, de nouvelles compétences d'enquête et de problématisation, ainsi qu'une nouvelle temporalité. Accompagnés par la recherche, ils ont entrepris un changement de paradigme et cheminent vers l'évaluation régulation comme un processus continu d'interprétation et de négociation (Muller & Normand, 2013), cheminement auquel contribue grandement le développement de la posture d'ami critique.

Répertoire des postures mobilisées par les chercheurs

Il est possible d'identifier sur l'empan de cette recherche-action un répertoire de postures mobilisées par les chercheurs. En lien avec les situations, les interlocuteurs et leurs propres expériences, ils agissent tour à tour comme experts, coordonnateurs,

formateurs, accompagnateurs, amis critiques, coachs, enquêteurs, conseillers, médiateurs, etc.

La posture d'expert se trouve mobilisée différemment entre les chercheurs selon, notamment, leurs domaines de compétences respectifs. Pour exemple, l'une des membres de l'équipe de recherche, spécialiste des questions d'autoévaluation et des processus de changement au sein des établissements, investit la posture d'expert dès les premières rencontres avec les chercheurs et les instances académiques. En appui de ses compétences, elle propose, d'une part, un organigramme du pilotage participatif de cette recherche-action et, d'autre part, une ingénierie offrant une vision synthétique de la programmation des deux années expérimentales, structurée autour des phases du processus d'autoévaluation et rythmée par des démarches de formation et d'accompagnement des acteurs. Ces propositions seront en effet explicitées et ouvertes à la négociation avec les acteurs. Des modifications seront par la suite apportées, permettant ainsi d'adapter le dispositif au contexte (réalités locales, temporalités, etc.) et d'inclure les réflexions des divers interlocuteurs. Les chercheurs investissent également d'autres dimensions de la posture d'expert, par exemple quand ils font des liens, lors de séances de travail avec les acteurs éducatifs, entre les propos tenus ou les productions réalisées par ces derniers et les apports de la recherche.

La posture de formateur est notamment agie lors des journées de formation (GSE) quand les chercheurs proposent aux membres des groupes de pilotage des formations expérientielles aux outils d'autoévaluation, des lectures d'articles scientifiques ou encore apportent des précisions conceptuelles. Il est à préciser que cette posture de formateur n'est pas investie de façon descendante, mais en reconnaissant les participants comme des partenaires à part entière. Cette posture de formateur est étroitement articulée à celle d'accompagnateur. Notamment lors des journées *in situ*, les groupes de pilotage sont invités à présenter leurs avancées respectives et à construire avec les autres participants les réponses aux problèmes qu'ils se posent. L'objectif d'accompagnement des compétences individuelles et collectives se traduit également par les *feedbacks* que les chercheurs adressent aux différents acteurs en investissant eux aussi la posture d'ami critique. En établissant une relation de confiance et égalitaire, les chercheurs s'autorisent à des positionnements ou questionnements critiques favorables aux conduites d'autorégulation. Par exemple, pour réorienter un groupe de pilotage qui intègre des actions existantes en perdant de vue la pertinence de l'action au regard de l'objectif poursuivi, un chercheur se positionne : « Moi je trouve intéressant de partir sur des actions qui permettent d'éprouver la robustesse de vos objectifs. » On peut noter que ce positionnement critique peut être identifié comme un conseil qui laisse libre son destinataire de délibérer. Ou encore l'exemple d'un questionnement adressé par un autre chercheur à une enseignante pour l'orienter vers une compréhension de l'intérêt des critères qualitatifs :

Est-ce que des critères quantitatifs portant sur la fréquence de participation à des réunions vous permettront d'évaluer l'objectif poursuivi de coconstruction d'une démarche de développement durable? N'auriez-vous pas à rechercher des critères qualitatifs à partir d'une identification de la nature des participations qui contribueront à la coconstruction de cette démarche? (Propos d'un chercheur, troisième intervention).

Ici, une nouvelle fois, le questionnement et l'emploi du conditionnel positionnent le conseil comme une proposition. La posture d'ami critique n'est pas réservée qu'aux situations d'intervention, elle se déploie au sein de situations de travail entre les différents acteurs de la recherche. C'est le cas quand un chercheur s'autorise à questionner, par exemple, la posture mobilisée par le DAASEN en charge du dossier pour échanger autour de son rôle dans cette recherche : « Je trouve normal que vous n'interveniez pas, mais à quoi vous voulez servir? » (Propos d'un chercheur, réunion du groupe académique).

Les chercheurs jouent également un rôle de médiateur quand, par exemple, ils se font les porte-paroles des acteurs éducatifs pour négocier avec les autorités politiques une reconnaissance de l'engagement des professionnels dans le processus de recherche, ou bien encore à l'occasion d'une redéfinition de l'articulation incertaine entre le COT et le projet d'établissement. Enfin, la posture d'enquête se trouve mobilisée dès le début du dispositif avec la constitution d'un corpus de données produites. Il s'agit de récolter tout au long de l'expérimentation des données qui permettront de valider – et si possible de conceptualiser – les perceptions et les discours des acteurs impliqués, de manière à développer de futurs savoirs dans le domaine de l'autoévaluation des établissements scolaires comme moteur de développement des pratiques professionnelles.

En somme, nous insistons sur le caractère ajusté de ces postures à des contextes peu surs. En effet, et comme déjà évoqué, les deux premières années de la recherche-action ont été affectées par le changement de certains pilotes (inspecteurs, chefs d'établissement) et n'ont pas été épargnées par la crise sanitaire de la Covid. Ces contextes ont nécessité une dynamique renouvelée ainsi que le développement d'une amplitude posturale de la part des chercheurs. Ainsi, la posture d'accompagnement s'est notamment, d'une part, complétée de moments de réassurance adressés aux équipes ou vécus entre chercheurs et, d'autre part, déployée jusque dans la posture de coach pour dynamiser la persévérance des équipes. Nous soulignons pour finir qu'une exigence de reconnaissance mutuelle sans laquelle le développement d'un pilotage participatif ne pourrait se développer oriente l'ensemble de ces postures : les acteurs sont dans leur totalité reconnus comme ces coacteurs d'un processus collectif.

Conclusion

(Re)donner et/ou s'octroyer du pouvoir d'agir individuellement et collectivement au sein d'un établissement scolaire n'est paradoxalement pas une démarche aisée, au regard d'un secteur de métiers très marqué par une tradition hiérarchique et des cultures professionnelles fortement ancrées dans le chacun pour soi. Le cercle vertueux (objectivation d'un problème, mise en œuvre d'actions à partir de ressources diversifiées, observations à partir d'indicateurs coconstruits, (auto)évaluation pour de nouvelles perspectives, etc.) instauré par une démarche de recherche-action lorsque celle-ci regroupe une pluralité d'acteurs (à défaut de la totalité) offre des occasions de coopération et de délibération souvent inédites. Dans l'expérimentation *Contrat d'objectifs autrement, coconstruire la qualité*, objet de l'étude présentée dans cet article, la perspective émancipatrice s'appuie principalement sur le caractère dynamique de l'expérience à laquelle sont associés les acteurs, aussi bien pour leurs connaissances croisées de leur environnement de travail commun que comme organisateurs et régulateurs des changements qui s'opèrent. En ce sens, ce dispositif de recherche-action est à la fois un processus et un résultat.

Cette expérimentation, inscrite dans un temps long, dessine les contours d'une communauté apprenante à la géométrie variable, de l'établissement au territoire académique, du groupe de pilotage local au collectif élargi des différents acteurs impliqués pour lequel les chercheurs incarnent le cadre de travail et les traits d'union entre les différentes parties, en particulier lorsque les contextes se fragilisent (crise sanitaire, départ d'un membre impliqué, tensions locales). L'enjeu, au-delà des intérêts propres à chacun, est d'enrichir le répertoire de postures et de ressources pour faire face aux évolutions accrues des problématiques scolaires. Pour Lanaris & Savoie-Zajc (2010), en référence aux travaux de Senge (1991), « une équipe devient efficace dans la collaboration » si « elle développe la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, la vision partagée, la possibilité d'apprendre en équipe et la pensée systémique » (p. 112). Le mécanisme de l'ami critique tel que pensé par ce dispositif de recherche-action rejoint cette perspective. Il engendre ainsi une pratique réflexive augmentée : d'une part, vis-à-vis de son expérience individuelle et de l'expérience des pairs dans d'autres établissements; d'autre part, il contribue à accompagner la nécessaire traduction du dispositif (par la reformulation, la circulation et le croisement des savoirs, etc.) à l'attention des autres membres de son groupe local d'appartenance.

La suite de cette recherche-action interrogera les modalités de transfert d'un tel dispositif et de sa visée transformatrice, aussi bien à l'interne des collègues engagés qu'à l'externe auprès des nombreux autres établissements. En quelque sorte il s'agira progressivement de s'émanciper du cadre de la recherche-action pour n'en garder que les processus transformateurs.

Notes

¹ ECP : Éducation Cultures Politiques (Université Lumière Lyon 2)

² LIFE : Laboratoire Innovation Formation Éducation (Université de Genève)

³ Dénomination officielle donnée à la recherche-action dans la convention de recherche.

⁴ Dans les faits, en raison de la crise sanitaire, le calendrier a été allongé de six mois.

⁵ IA-DAASEN : inspecteur académique – directeur adjoint académique des services de l'Éducation nationale.

Références

- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal : Les Éditions Transcontinental.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S., & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisés en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Éds), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 194-205). Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Éducation permanente*, 208(3), 19-32.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M., & Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération : liens et limites. Dans M. Garant (Éd.), *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement* (pp. 145-168). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. Dans M. Bois (Éd.), *Les systèmes scolaires et leurs régulations* (pp. 31-49). Lyon : CRDP.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M.-T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. East Melbourne : Centre for Strategic Education.

- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Jorro, A., & Droyer, N. (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Lanaris, C., & Savoie-Zajc, L. (2010). Des équipes scolaires en projet : les nombreux paliers de la collaboration. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (pp. 107-123). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY : Editions Harper and Row.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris : Arslan.
- Monceau, G. (2017). Ré-explorer la recherche-action au XXI^e siècle. Rapport *La recherche sur l'éducation. Contributions des chercheurs* (pp. 30-31). Remis au Secrétariat d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Muller, F., & Normand, R. (2013). *École : la grande transformation? Les clés de la réussite*. Paris : ESF Éditeur.
- Paquay, L. (2014). Auto-évaluation. Dans A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 41-44). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel*. Genève : Université de Genève. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón, & M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Senge, P. (1991). *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris : First.
- Swaffield, S., & Macbeath, J. (2005). School selfevaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes – Dispositifs – Outils*. Bruxelles : De Boeck.

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 1(39), 137-170.

Thierry Bouchetal est enseignant-chercheur au laboratoire Éducation Cultures Politiques de l'Université Lumière Lyon 2 (France). Docteur en sciences de l'éducation et de la formation, ses travaux portent sur les parcours et le développement professionnel des enseignants.

Hélène Crocé-Spinelli est enseignante-chercheuse au laboratoire Éducation Cultures Politiques de l'Université Lumière Lyon 2 (France). Docteure en sciences de l'éducation et de la formation, ses travaux portent sur l'activité et les processus de professionnalisation de l'enseignant.

Marc Guignard est enseignant-chercheur au laboratoire Éducation Cultures Politiques de l'Université Lumière Lyon 2 (France). Docteur en sciences de l'éducation et de la formation, ses travaux portent sur les pratiques enseignantes, conjuguant approche didactique et approche clinique des situations d'enseignement.

Monica Gather Thurler a travaillé comme professeure associée à l'Université de Genève (Suisse) jusqu'à sa retraite en 2011. Membre sénior du Laboratoire Innovation Formation Éducation, ses domaines de recherche concernent l'innovation au sein des établissements scolaires ainsi que les approches psychosociologiques de la professionnalisation et du développement des organisations.

Pour joindre les auteurs :
t.bouchetal@univ-lyon2.fr
helene.croce-spinelli@univ-lyon2.fr
marc.guignard@univ-lyon2.fr
Monica.Gather-Thurler@unige.ch

***La pérennisation du « service aux jeunes »,
un projet d'intervention jeunesse : retour critique
sur la dimension émancipatrice d'une recherche-action***

Elisabeth Greissler, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Naïma Bentayeb, Ph. D.

Institut universitaire SHERPA, Québec, Canada

Eduardo González Castillo, Ph. D.

Université d'Ottawa, Canada

Isabelle Morissette, M.Sc.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Émilie Marineau, M.Sc.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Dans cet article, nous analysons notre pratique de recherche-action (RA) dans le cadre d'une démarche d'évaluation et de pérennisation du projet « Service aux jeunes » (SAJ) à risque ou affiliés aux gangs de rue à Laval. Nous montrons comment, dans un moment charnière où le projet risquait de disparaître, notre équipe de recherche a accompagné le SAJ à prendre des décisions éclairées et démocratiques, fondées sur le sens que les acteurs donnent collectivement à leurs actions, à leurs rôles et à l'avenir de leur projet. En nous interrogeant sur le caractère émancipateur de la démarche de RA, nous analysons le rôle des personnes participantes et nous discutons de certains enjeux méthodologiques et épistémologiques de la RA.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION, RECHERCHE PARTICIPATIVE, RECHERCHE ÉMANCIPATRICE, GANG DE RUE, INTERVENTION SOCIALE, PÉRENNISATION

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 358-381.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

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

© 2022 Association pour la recherche qualitative

Abstract

In this article, we analyze our action research (AR) practice with the goal of assessing and making sustainable the « Service aux jeunes » (SAJ) project, which targets youth who are at risk or affiliated with street gangs in Laval. We show how, at a crucial time when the project was at risk of disappearing, our research team worked with the SAJ to make informed, democratic decisions based on the meaning that the interveners give collectively to their actions, their roles and the future of their project. We ask ourselves about the emancipatory nature of the RA process, analyze the role of participants and discuss certain methodological and epistemological issues with RA.

Keywords

ACTION RESEARCH, PARTICIPATORY RESEARCH, EMANCIPATORY RESEARCH, STREET GANG, SOCIAL INTERVENTION, SUSTAINABILITY

Introduction

La recherche-action (RA) repose sur des paradigmes pragmatiques regroupant théorie et action, mis en œuvre par des personnes issues du domaine de la recherche et de la pratique. Elles s'engagent ensemble dans un processus de résolution de problème à partir d'une approche de démocratisation des savoirs, de conscientisation des personnes, de transformation sociale (Morrisette, 2013). Au Québec, la RA est en plus fortement associée à un processus de changement social et à ses différentes composantes : détermination d'un problème, suivi, évaluation de l'impact (Fradet et al., 2015; René et al., 2014). Elle est pratiquée tant dans le cadre de programmes de services publics s'appuyant sur la participation communautaire que dans le contexte de l'action communautaire autonome (Alexander, 2015; Mayer et al., 2000).

La RA est par définition participative (Whyte, 1991) puisqu'elle vise un changement concret et durable de la praxis, mais est-elle forcément émancipatrice? Si l'on constate un engouement pour cette méthode de recherche, on peut se demander si sa mise en application respecte toujours ses principes essentiels (Bourgeois, 2016; Morrisette, 2013), parmi lesquels se retrouvent le partage des connaissances et du pouvoir ainsi que l'autonomisation des participantes et participants.

Dans cet article, nous analysons un processus de RA mis en œuvre pour l'évaluation et la pérennisation du projet « Service aux jeunes » (SAJ). Depuis 2014, le SAJ s'adresse aux jeunes à risque ou affiliés aux gangs de rue à Laval. Il regroupe des organismes communautaires (hébergement, travail de rue, maisons de jeunes, etc.) et des acteurs institutionnels (protection de la jeunesse, commission scolaire, Centre intégré de santé et services sociaux [CISSS], ville, service de police, etc.).

À partir de l'étude d'une activité précise de recherche, cet article vise à analyser notre démarche à travers le rôle qu'ont joué les différentes personnes et instances impliquées afin de comprendre dans quelle mesure cette démarche a été émancipatrice pour elles. Nous faisons référence ici plus particulièrement aux rôles du comité avisé

mis en place spécialement pour la RA (intervenants et intervenantes, directions, jeune, parent), du comité directeur du SAJ, entité responsable du projet d'intervention et des décisions à prendre pour la pérennisation (directions des organismes communautaires et acteurs institutionnels partenaires), des instances de coordination du SAJ (coordinatrice clinique, coordinatrice des communications et agent de développement) et de notre équipe de recherche chargée d'organiser et d'accompagner le processus (chercheuses et chercheurs en sciences humaines). Nous abordons certains enjeux méthodologiques ayant trait à la faisabilité d'une démarche de RA dans une logique émancipatrice (tensions entre des critères de scientificité) et certains enjeux épistémologiques qui se rapportent notamment au partage de connaissances et de pouvoir de même qu'aux rapports entre les personnes participant à la recherche.

Esquisses théoriques de la recherche-action

L'engouement pour la RA en travail social et dans le contexte de l'intervention communautaire a donné lieu à de multiples approches qui décortiquent la RA de façon plus ou moins similaire. Il n'en reste pas moins certaines particularités notamment en termes de principes et de critères de validité.

Fondements et particularités de la RA

Dans l'ensemble, les travaux ont tendance à souligner les particularités de la RA à partir d'une comparaison avec la recherche dite classique (voir, par exemple, Bourgeois, 2016; Mayer et al., 2000) et dans le cadre d'une critique du mode de production de connaissances normatives (Reason & Bradbury, 2001). En général, alors que ce mode est décrit comme relevant d'une posture épistémologique dans laquelle le rapport entre le chercheur ou la chercheuse et la communauté étudiée est du type sujet-objet (ce qui accorde un rôle plutôt passif à la communauté), la RA est présentée comme une approche et une démarche dialogique du type sujet-sujet. Cette interaction dialogique ou « relation symétrique », selon Morrisette (2013), est censée se dérouler sous la forme d'une participation active et réelle de la communauté aux différentes étapes de la recherche et de la mobilisation des résultats.

Outre cette dimension de participation effective de la communauté, les visées transformatives de la RA la caractérisent et ont souvent été associées à ses origines. En ce sens, plusieurs auteurs s'entendent pour mentionner deux sources principales : la philosophie pragmatique nord-américaine (Dewey, Lewin) et la recherche-action latino-américaine (Freire, Borda) (voir Anadón & Savoie-Zajc, 2007; Morrisette, 2013). De la première, on souligne son intérêt envers la pratique dans le processus de production de connaissances, surtout pour la communauté concernée par la démarche. De la deuxième, on insiste sur l'importance que cette approche et cette démarche accordent à la dimension politique de toutes formes de savoirs et à l'importance de les produire et de les mobiliser dans une dynamique de lutte contre l'oppression : démocratiser le savoir académique autant que valoriser le savoir expérientiel. Dans le

cas du Québec, une autre source d'inspiration non négligeable est celle des principes de l'action sociale catholique (voir, juger, agir)¹, qui a influencé d'une manière importante l'évolution de l'action communautaire (Jetté, 2017).

La dimension communautaire de la RA se différencie du processus de recherche classique par l'ajout de deux étapes supplémentaires : le partage de savoirs (les résultats de la recherche) et l'intervention. L'étape de partage des résultats est souvent décrite comme un processus d'éducation populaire menant à une sorte de conscientisation de la communauté par rapport au problème social identifié (Morrisette, 2013). L'étape de l'intervention, quant à elle, est celle dans laquelle le changement social recherché est entrepris (Fradet et al., 2015). Notons que, dans la perspective de la RA, des activités de recherche sont censées accompagner ce processus d'intervention sous la forme d'activités de suivi ou d'évaluation (Lavoie & Panet-Raymond, 2014).

En somme, la RA s'inspire d'un ensemble de principes qui fondent son approche et d'étapes qui forment une démarche de recherche particulière. L'ensemble est ainsi traversé par une logique d'émancipation personnelle et collective (Savoie-Zajc, 2001) selon laquelle les personnes sont engagées et accompagnées vers le changement, à travers un processus d'action-réflexion. Selon Morrisette (2013), les protocoles de RA aux méthodologies participatives et aux objectifs d'émancipation ont en commun : l'amélioration des pratiques, l'engagement des acteurs et actrices en tant que communauté d'apprentissage tournée vers le changement et une démarche cyclique de planification, d'observation, de réflexion et d'action.

Principes et critères de validité de la RA

Entre théorie et pratique, démocratisation des savoirs et conscientisation des personnes, la RA vise à la fois une transformation du mode de production des connaissances et un changement social à des degrés variables (Gélineau et al., 2012). Les buts de la RA sont traversés par des dimensions ontologiques, épistémologiques, politiques et éthiques, parfois subversives, qui bousculent les modes classiques de production du savoir en les remettant aux mains des acteurs (Zuniga, 1981). En plus de compétences théoriques, la RA requiert donc des compétences émotionnelles et des habiletés démocratiques de partage du pouvoir (Heron & Reason, 1997).

La RA implique la production d'un savoir valide (composante « savoir »), le partage équitable du pouvoir dans le respect des valeurs et des principes démocratiques (composante « pouvoir »), ainsi que la volonté d'agir pour un changement durable (composante « vouloir ») (Bourgeois, 2016). La RA doit certes se conformer aux critères méthodologiques et relationnels de la recherche dite classique, tout en ayant plusieurs spécificités (Bourgeois, 2016). Tout d'abord, des critères démocratiques sont à respecter. Il s'agit notamment d'une éthique des procédures se voulant inclusives. On retrouve aussi des critères spécifiques de faisabilité : la transparence des biais des

participants et participantes, la pertinence du projet pour le groupe concerné et la viabilité du changement proposé et mis en action. En découle un autre critère, dit d'appropriation, qui appelle le développement du pouvoir d'agir avec des moyens concrets mis à la disposition du groupe concerné par la RA. Enfin, notons le critère de cohérence systémique, c'est-à-dire la cohérence de l'ensemble de la démarche au regard d'objectifs à la fois clairs, communs et réalistes.

Dans une approche similaire à celle de Bourgeois et reprenant les critères de scientificité de Reason et Bradbury (2001), les auteures Flynn et al. (2015) identifient les critères de validité de la RA de la façon suivante : validité de résultat (résolution d'un problème vécu); validité démocratique (participation et engagement au changement); validité de processus (développement de la capacité réflexive de tous); validité catalytique (changement); et validité dialogique (dialogue critique). Nous reviendrons plus tard dans notre analyse sur ces différents critères.

Malgré cet ensemble de principes et de critères, les exemples de modélisation de processus de RA sont aussi divers que variés en termes d'approches, de degrés des rôles et des places des personnes qui participent à la production des connaissances, et en termes de résultats (Gélineau et al., 2012; Renaud, 2020). Dans ce contexte, il apparaît important de se questionner sur différentes dimensions du processus de recherche. Les pratiques sont-elles vraiment participatives? Et sinon, comment peuvent-elles l'être? Le processus de RA peut-il favoriser des changements à petite ou grande échelle? Comment, au-delà de la participation au processus de RA, est-il possible de susciter l'émancipation des personnes rejointes? À quels obstacles est confrontée cette démarche d'émancipation? Ce sont là différentes questions abordées dans cet article. Nous proposons d'analyser une démarche de RA entreprise avec le SAJ où trois instances, avec des mandats et des objectifs différents, ont travaillé ensemble pour co-crée des scénarios en regard de l'avenir du projet : le comité adviseur de la RA, le comité directeur du SAJ et l'équipe de recherche.

Présentation de la RA entreprise avec les acteurs du SAJ²

Notre démarche de RA s'est appuyée sur la logique partenariale du SAJ pour répondre aux besoins du comité directeur. Elle a ainsi mobilisé de nombreux acteurs au sein de différentes instances.

Le SAJ : un projet partenarial

En réponse à une montée importante du taux de criminalité et de violence chez les jeunes à Laval en 2007, le Service de police de la ville a décidé de créer, en 2008, la Table gangs de rue de Laval (TGDR). Cette dernière regroupe des organisations concernées par la problématique et qui sont intéressées à réaliser des actions de soutien, de promotion et de prévention. Après une grande consultation menée en 2010 et une première expérience de prévention réalisée par les maisons de jeunes lavalloises, la TGDR a mis sur pied, en 2014, le projet « Service aux jeunes » (SAJ) grâce à un

financement de 5 ans (2014/2019) du Centre national de prévention du crime (CNPC). Cette ressource d'intervention s'adresse aux jeunes de 12 à 24 ans à risque ou affiliés aux gangs de rue ayant « commis des actes délinquants ou des incivilités » (TGDRL, 2015) et ne bénéficiant d'aucune prise en charge pour ces faits. Elle est basée sur l'approche *Gang Reduction Pprogram* (GRP)³, axée sur la lutte contre la criminalité et la violence liées aux gangs de rue, elle-même inspirée de l'approche globale de réduction de la violence exercée par les gangs, élaborée par Spergel dans les années 1990.

Le but du SAJ est de réduire la criminalité et la violence liées aux gangs de rue à Laval. Des services et du soutien personnalisés sont offerts suite à une évaluation des besoins par et pour les jeunes. Ainsi, les services auprès des jeunes s'articulent autour de trois composantes : 1) la prévention; 2) l'intervention; 3) la réinsertion. Le SAJ repose sur le partenariat entre des organismes communautaires et des acteurs institutionnels : travail de rue, service d'hébergement pour jeunes en difficulté, protection de la jeunesse, CISSS, municipalité, commission scolaire, entre autres.

Le contexte, les mandats et l'approche de recherche

En 2017, des partenaires du SAJ ont contacté certaines auteures de cet article pour les inviter à répondre à l'appel d'offres lancé par le comité directeur. Certaines chercheuses avaient effectivement développé des liens avec des membres du comité directeur, notamment dans le cadre d'expériences de RA pour d'autres projets d'intervention à Laval.

Étant donné que la subvention octroyée par le CNPC prenait fin le 31 mars 2019 et impliquait un volet d'évaluation et de pérennisation, les responsables du programme étaient activement à la recherche d'une équipe pour la réalisation de ce mandat. Deux premières équipes avaient, à des moments différents, accepté ce travail et plus tard démissionné⁴.

Selon l'appel d'offres, le mandat comportait deux volets : 1) le transfert de connaissances et d'évaluation visant à documenter les trois axes de travail que sont la gouvernance et le partenariat, les outils cliniques et les trajectoires des jeunes et 2) une démarche de pérennisation du SAJ, tant du point de vue financier que de celui de la gouvernance.

Malgré des contraintes évidentes de temps, un protocole fondé sur les principes de la RA a été proposé au comité directeur du SAJ pendant l'été et validé en septembre 2017. Le but était de créer un espace de co-construction afin que tous les acteurs du SAJ puissent voir un intérêt à participer à l'évaluation et trouver une place dans le processus de pérennisation à mettre en œuvre. Si le choix de ce type de recherche a rapidement fait consensus, les détails de sa mise en œuvre ont quant à eux été longuement négociés avec le comité directeur et plus particulièrement avec le fiduciaire du SAJ, reportant le début de notre travail en janvier 2018, après l'obtention

d'un certificat d'éthique de l'Université de Montréal⁵. En collaboration avec le comité directeur, nous avons opté pour une démarche appliquée, inductive, intégrée et collective, liant des connaissances et des savoirs expérientiels en vue d'une transformation de la réalité par l'expérimentation (Reason & Bradbury, 2001).

Tout au long de la démarche et à travers les activités de recherche inspirée de la « spirale de cycles » de Morrissette (2013), notre équipe a veillé à créer un flux circulatoire des connaissances pour alimenter la réflexion et permettre la mise en œuvre d'actions nécessaires pour favoriser la pérennisation du SAJ. Ce flux circulatoire a été porté par le comité directeur, mais aussi par le comité aviseur et les acteurs du SAJ.

Les acteurs impliqués dans la RA

Nous avons proposé de créer un « comité aviseur » en souhaitant mobiliser les acteurs du SAJ autour de la démarche et alimenter la réflexion et les prises de décisions du comité directeur et de notre équipe de recherche. Ce comité avait pour fonction de poser un regard transversal et multidisciplinaire sur la recherche. Il regroupait, comme mentionné précédemment, des personnes inscrites à différents niveaux du SAJ. Il s'est réuni à cinq reprises.

Le comité directeur, déjà présent dans la structure du SAJ, devait suivre l'avancement des travaux et faciliter notre intégration sur le terrain. Sa fonction a toutefois varié durant le processus. Comme nous le verrons, le comité directeur a pris plus de place au plan décisionnel à mesure que le projet avançait. En tout, il s'est réuni quatre fois pour la RA et a participé à deux groupes de discussion.

La coordination, étant impliquée dans l'animation de toutes les instances du SAJ, a joué un rôle central dans la RA, par l'entremise de nombreux contacts formels et informels. Elle s'est également investie dans la prise de décision pour la pérennisation⁶.

Pour sa part, notre équipe de recherche était composée de personnes aux traditions universitaires et aux domaines d'expertises différents : travail social, criminologie et évaluation de programmes. En misant sur nos compétences complémentaires, nous nous sommes donné pour rôle d'accompagner le SAJ afin de l'amener à prendre des décisions éclairées et démocratiques, fondées sur le sens que les personnes donnent collectivement à leurs actions, à leurs rôles et à l'avenir de leur projet.

Les activités d'évaluation

En ce qui concerne les activités d'évaluation en concertation avec les comités directeur et aviseur, trois axes de réflexion ont été explorés : 1) la gouvernance et le partenariat; 2) les outils cliniques et les trajectoires des jeunes; 3) le financement. Afin de documenter ces axes, tous les acteurs du SAJ ont été invités à participer soit à un

groupe de discussion, soit à une entrevue individuelle⁷. En plus, l'équipe de recherche a effectué une analyse thématique des documents produits par le SAJ au sujet de la conception, de la mise en œuvre, du déploiement et de l'évaluation du projet. Enfin, la recension d'écrits thématiques est venue appuyer les constats et recommandations qui ont découlé de l'analyse des données empiriques. Ces activités de mobilisation des connaissances ont finalement débouché sur la création d'une trousse d'intervention. Cet outil technique, clinique et opérationnel de transfert des connaissances portait notamment sur l'approche du SAJ, les composantes importantes de la gouvernance du projet et les possibilités de refinancement.

Les activités de pérennisation

Les activités de pérennisation ont commencé à partir de septembre 2018 suite à la présentation des premiers résultats issus des activités d'évaluation aux comités aviseur et directeur. Elles avaient pour but de produire ultimement un « plan de pérennisation »⁸ utile à la prise de décision du comité directeur. Un plan évolutif a été co-construit par l'équipe de recherche et les comités aviseur et directeur. Ce plan comportait la diffusion d'un questionnaire, une demi-journée de réflexion, l'élaboration de scénarios de pérennisation et un symposium.

Le questionnaire visait à évaluer la participation des acteurs lavallois au SAJ et à redéfinir le profil des jeunes à référer, la problématique centrale du SAJ et les contours du partenariat. Il a été rempli par 45 personnes de 25 organisations différentes. L'analyse des réponses a permis la préparation d'une activité de mobilisation de connaissances intitulée « Réflexion collective sur l'avenir du projet SAJ : Un service adapté pour la jeunesse lavalloise ». Cette demi-journée de réflexion a regroupé une trentaine de personnes issues d'organismes communautaires ou de programmes institutionnels. Elle comprenait deux volets : 1) une discussion collective autour des résultats de l'évaluation du SAJ; 2) un atelier de co-construction d'une prospective du SAJ en sous-groupe.

Alors que les activités d'évaluation et de pérennisation avaient lieu, le comité directeur souhaitait ardemment que l'équipe de recherche produise des données factuelles lui permettant de prendre des décisions éclairées, justes et rapides quant à l'avenir du SAJ à la fin du financement du CNPC. En réponse à cette demande, trois scénarios de pérennisation ont été co-construits à la suite d'une démarche processuelle s'appuyant sur les données issues des activités de recherche.

La dernière activité de pérennisation, le symposium, a regroupé plus de 45 participants et participantes. Cet événement a été l'occasion de présenter les grandes lignes du bilan de la recherche et de lancer la trousse d'intervention. Notons que des acteurs du SAJ ont participé activement à cette activité en se chargeant notamment du mot d'introduction et en présentant un bilan du SAJ, des activités ainsi qu'une marche à suivre lors de la période de transition vers un nouveau financement.

La Figure 1 reprend l'ensemble des démarches réalisées par notre équipe de recherche.

La suite de cet article porte spécifiquement sur le processus de co-construction des scénarios de pérennisation. L'analyse met l'accent, tout d'abord, sur la description du processus de préparation des scénarios. Ensuite, un regard réflexif est porté sur les enjeux épistémologiques et méthodologiques de la RA ainsi que sur les visées émancipatrices de celle-ci.

La RA en action : l'élaboration du plan de pérennisation

L'idée d'élaborer plusieurs scénarios de pérennisation s'est progressivement imposée comme un moyen de soutenir la réflexion du comité directeur, engagé à devoir se prononcer sur l'avenir du SAJ. Face à la complexité d'un tel projet, en vertu de notre mandat et selon notre idée de la démarche cyclique de la RA (Morrisette, 2013), il semblait opportun de déployer des activités d'évaluation et de mobilisation des connaissances avant de produire un plan de pérennisation. Or, devant l'urgence d'agir en raison de la fin imminente du financement initial et face à certaines contraintes d'opérationnalisation de la démarche de RA, il a été nécessaire d'ajuster notre rythme, notre posture et notre manière de mobiliser les connaissances. Si cela peut sembler contradictoire avec la cohérence interne de la démarche, cela répond toutefois au critère de faisabilité qui appelle à adapter la RA au terrain, aux besoins et aux situations qui surviennent en cours de processus (Bourgeois, 2016). D'ailleurs, il nous a fallu sans cesse composer sur cette ligne de crête pour favoriser une démarche émancipatrice tournée vers l'amélioration des pratiques et l'engagement des personnes (Morrisette, 2013).

Comme mentionné plus haut, la première partie de la démarche consistait à nous ancrer dans les données d'évaluation du projet. Or, des divergences entre le fiduciaire, le comité directeur, le bailleur de fonds et l'équipe de recherche sur les données à recueillir pour l'évaluation nous ont demandé de changer notre approche. Ces divergences concernaient principalement l'accès à certaines données produites par les équipes de recherche précédentes portant sur les trajectoires de service et les profils des jeunes. Les jeunes rejoints par le SAJ avaient été interrogés sans que l'analyse de données ait été finalisée. Pour certains acteurs, il n'était pas souhaitable de recommencer cette démarche d'évaluation ou d'accéder aux données brutes (verbatim ou dossiers). Conséquemment, nous avons adapté notre protocole afin de recueillir des données sur les trajectoires de service et les effets de l'intervention sur les jeunes, notamment par l'entremise de récits de pratique des intervenants et intervenantes ainsi que de la coordonnatrice clinique et d'un questionnaire. De cette façon, nous avons à la fois cherché à nous adapter à la situation et à privilégier une démarche de co-production des connaissances. Toutefois, aucune évaluation mesurant par exemple l'impact du projet sur les jeunes n'a pu être effectuée. Pourtant, nous considérons au

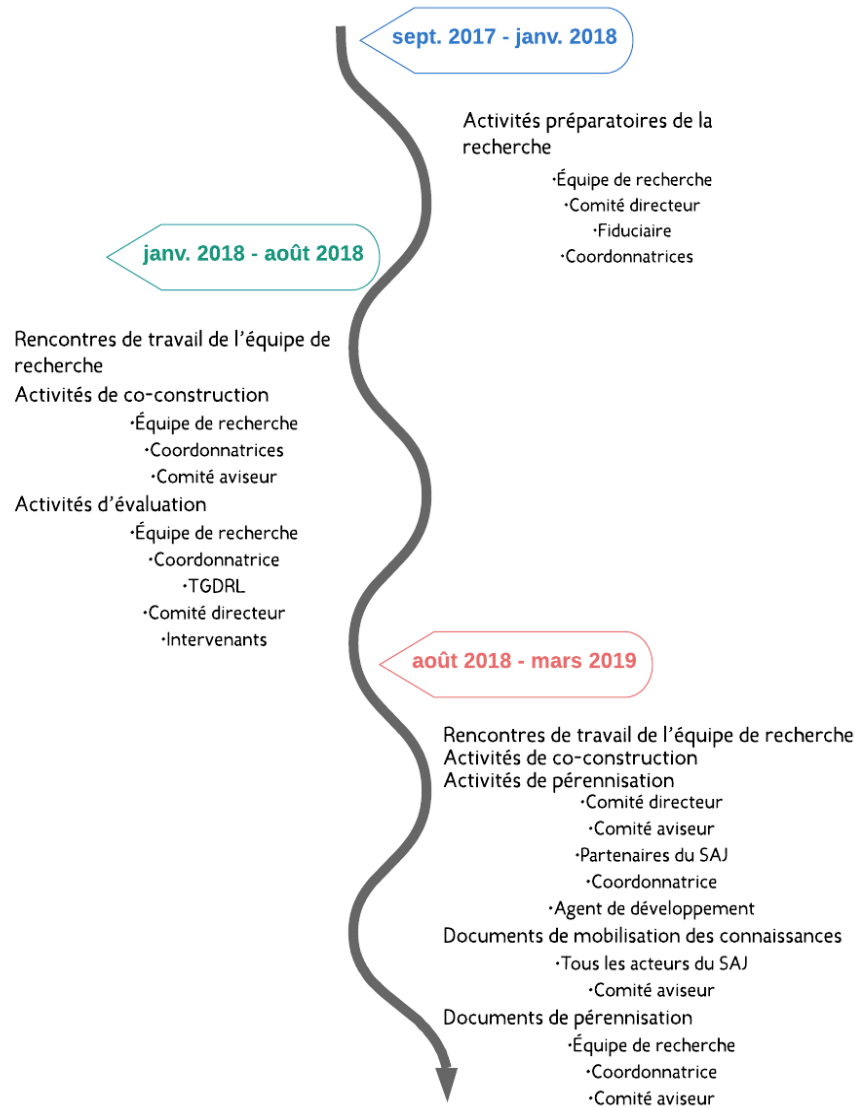


Figure 1. Les activités réalisées par l'équipe de recherche durant le processus du RA.

départ que ceci contrevenait au critère de cohérence systémique et compliquait notre démarche de réflexion sur la pérennisation, car nous manquions ainsi de données tangibles sur les effets réels du projet et sur l'atteinte des objectifs d'intervention, critères déterminants pour la pérennisation.

À l'issue des premières démarches d'évaluation, nous avons été en mesure de discuter de notre analyse avec le comité aviseur, puis avec le comité directeur, à des fins de validation et de préparation de la demi-journée de réflexion de transfert des connaissances et de pérennisation. Cette activité, pensée au préalable comme des discussions focalisées, devait, toujours dans l'esprit du critère de cohérence systémique, nous permettre de valider avec tous les acteurs du SAJ certains éléments et d'en approfondir d'autres, notamment ceux en lien avec la pérennisation du projet. En effet, il était question de se pencher sur les composantes essentielles à pérenniser et les moyens pour le faire. Cette activité représentait aussi pour nous un gage d'engagement dans la démarche de RA.

Nous avons souhaité travailler avec les acteurs à des avenues concrètes pour l'avenir du projet à partir de certaines de ses composantes majeures. Considérant les besoins du comité directeur ainsi que le rythme accéléré de la démarche de pérennisation, le choix a été fait de s'intéresser principalement au contenant du projet (éléments principaux à pérenniser en termes de mission, de pratiques, de structure de gouvernance) et moins au contenu, notamment en ce qui concerne les interventions cliniques (impacts des interventions sur les jeunes et les ressources partenaires engagées dans les plans d'intervention). À travers cette demi-journée de réflexion collective, nous souhaitions satisfaire les critères démocratiques et d'appropriation de la RA ainsi que les critères de cohérence systémique.

En effet, cette demi-journée avait, rappelons-le, pour objectifs de valider nos analyses et de répondre à des questions concrètes sur la pérennisation. Au plan symbolique, le fait d'être ainsi réunis revêtait une charge émotionnelle particulière, selon ce qui a été mentionné à plusieurs reprises par les personnes participantes. Non seulement les acteurs n'avaient pas coutume de se réunir tous ensemble, mais avec la fin imminente du projet et l'absence de financement pour le pérenniser, l'activité redonnait espoir. En outre, la prise de conscience de leur implication et de leur engagement, tant dans le projet que dans le processus de RA, a sans doute permis d'enclencher une démarche d'appropriation collective du projet de pérennisation. Cette activité s'est avérée le point d'ancrage de l'élaboration des dimensions concrètes de pérennisation du SAJ, reflet de ce que les acteurs souhaitaient voir se poursuivre.

La première partie de cette rencontre a été un espace de partage des principaux résultats et réflexions de l'équipe. La deuxième partie de l'événement a pris la forme d'ateliers. En sous-groupes, animés et facilités par tantôt chercheuses et tantôt chercheur, les personnes participantes étaient amenées à réfléchir sur différents moyens

de pérenniser le SAJ ainsi que sur les composantes essentielles à pérenniser et sur les priorités d'intervention à maintenir en fonction des réalités et des besoins des jeunes d'après leurs observations sur le terrain.

Suite au bilan de cette demi-journée, l'équipe de recherche a préparé les grandes lignes de trois scénarios ainsi que des pistes d'action pour le comité directeur. Ce travail s'est fait en triade entre les chercheuses et chercheurs, les acteurs du SAJ (à travers les données recueillies lors de la demi-journée notamment) et le comité avisier. De plus, la participation des coordinations à certaines de ces réunions de travail a permis d'adapter le langage et la mise en forme de la présentation des scénarios. Elles ont, par exemple, conseillé de séparer la présentation de chaque scénario pour éviter que le comité directeur ne les confonde, de choisir des titres plus évocateurs, d'utiliser un langage moins universitaire et d'identifier les enjeux concrets en termes de financement. À ce moment-là, nous avons été confrontés à l'enjeu de faisabilité de la RA : il nous a effectivement fallu être moins centrés sur nos résultats de recherche pour adopter une posture plus proche de la réalité vécue sur le terrain par les acteurs du SAJ et, particulièrement, ses décideurs. Or, pour l'équipe de recherche, cela soulevait un enjeu relatif aux critères de scientificité parce que, d'une part, certaines décisions pouvaient de prime abord sembler contrevenir à la cohérence interne de la démarche et, d'autre part, il nous était demandé d'endosser un rôle moins « démocratique » et d'entrer dans un rapport davantage sujet-objet. Ces discussions ont été primordiales pour savoir comment nous adapter sur la forme sans entraver le fond de la démarche d'évaluation du projet.

Trois scénarios ont donc été co-construits avec le SAJ. Le comité directeur a été invité à en discuter avec l'équipe de recherche afin de pouvoir planifier la suite des choses. Après un long échange, le scénario 1 a été retenu : il faisait consensus et semblait réaliste en termes de temps et de ressources financières. Le Tableau 1 fait la synthèse des trois scénarios.

Des enjeux épistémologiques et méthodologiques de la RA

Notre processus se voulait participatif et chaque activité était pensée comme un moyen de valoriser les expériences et les savoirs et de mobiliser les connaissances produites dans la prise de décision pour pérenniser le projet SAJ. Néanmoins, il illustre des enjeux méthodologiques et épistémologiques ayant tantôt facilité, tantôt entravé les possibilités de jouer un rôle actif. Tel un bilan, ce travail réflexif reprend la synthèse de Bourgeois (2016) sur les critères consolidant la rigueur scientifique d'une démarche de RA et fait référence aux réflexions sur le rapport aux savoirs et la production des savoirs de Morissette (2013). De ces critères, trois composantes, nécessaires à l'émancipation des différents acteurs du processus, se rapportent au savoir, au pouvoir et au vouloir.

Tableau 1

Les scénarios de pérennisation

SCÉNARIO 1	SCÉNARIO 2	SCÉNARIO 3
Reprise du Projet SAJ par un organisme lavallois déjà établi : l'avenue recommandée	Création d'un nouvel organisme indépendant : le chemin cahoteux à court terme, mais idéal	« La fin du monde » : aucun nouveau financement confirmé au 31 mars 2019
CLIENTÈLE CIBLE	CLIENTÈLE CIBLE	MODALITÉS DE FIN DE SUIVIS JEUNES
• Maintenir la tranche 12-24 ans	• Maintenir la tranche 12-24 ans	• Annonce de la fin du projet?
CHAMP D'ACTION	CHAMP D'ACTION	• Suivis : qui assure la continuité?
• Élargir à la criminalité juvénile	• Élargir à la criminalité juvénile	AVENIR DE LA TGDRL
COMPOSANTES	COMPOSANTES	• Données des partenaires
• Trois composantes à pérenniser: Aide aux jeunes / Prévention / Mobilisation communautaire	• Trois composantes à pérenniser: Aide aux jeunes / Prévention / Mobilisation communautaire	• Forme et contenu
• Poste de coordination clinique	• Le poste de coordination clinique	RESSOURCES MATÉRIELLES
APPROCHE	APPROCHE	• Matériel informatique et autre
• Maintenir l'approche actuelle	• Maintenir l'approche actuelle	• Dossiers physiques
GOVERNANCE ET FIDUCIE	GOVERNANCE ET FIDUCIE	RESSOURCES HUMAINES
• Maintenir un mode de gouvernance démocratique entre les partenaires impliqués en privilégiant une structure de type Comité de direction/de coordination	• Maintenir un mode de gouvernance démocratique entre les partenaires impliqués en privilégiant une structure comportant un comité de coordination et un CA	• Fin de contrat des employés du projet
PARTENARIATS	PARTENARIATS	MENTORAT ET TRANSFERT DE CONNAISSANCES
• Maintenir l'approche actuelle en protégeant l'identité SAJ	• Neutralité de l'organisme face à tous les partenaires impliqués	• Forme et contenu du bilan final de l'équipe de pérennisation
FINANCEMENT	• Permet de clarifier le lien entre la Table et le SAJ	• Transfert des connaissances de la coordination des services cliniques
• Accès aux programmes de financement municipaux et philanthropiques	FINANCEMENT	MANDAT DE L'ÉQUIPE DE PÉRENNISATION
• Accès au financement gouvernemental dès maintenant	• Pas d'accès aux programmes de financement municipaux ou philanthropique avant 1 an	• Recherche de financement
• Collaboration essentielle entre le nouvel organisme responsable et le chargé de subvention	• Accès au financement gouvernemental selon l'incorporation et les programmes	• Maintien des liens de partenariat
		• Suivis des jeunes actives dans le SAJ

Les conditions de production du savoir

Notre connaissance préalable du terrain a été utile pour offrir des conditions favorables à la co-construction de savoirs. Cela nous a permis de nous intégrer rapidement parmi les acteurs du SAJ, de comprendre certains enjeux de l'intervention jeunesse lavalloise, en plus de nous aider à répondre aux critères de faisabilité de la RA (Bourgeois, 2016). Et, par conséquent, de nous adapter aux demandes et aux besoins des acteurs du SAJ, condition nécessaire à leur émancipation (Morrisette, 2013). En effet, notre expérience commune de RA représentait une forme de garantie de mise en œuvre d'une démarche participative. Cela apparaissait comme une évidence compte tenu des traditions collaboratives entre les organismes communautaires et les acteurs institutionnels de la TGDRL. Les expériences plutôt difficiles avec les équipes de recherche et d'évaluation précédentes le justifiaient tout autant. Le lien de confiance n'en demeurerait pas moins important à construire. Comme le souligne Martineau (2007), en recherche qualitative, la qualité du lien entre l'équipe de recherche et les personnes participantes garantit la richesse des résultats. Plus le lien de confiance est développé, plus les personnes vont se sentir à l'aise de se livrer et de participer activement.

La période de préparation du protocole, quoique longue, a permis d'établir et de renforcer ce lien avec le comité directeur et les coordinations. La création du comité aviseur a également été pensée dans cette logique d'interaction dialogique avec le plus grand nombre possible d'acteurs du SAJ. Nous avons, par exemple, élaboré et validé avec ce comité le questionnaire et les thèmes des groupes de discussion pour les adapter à la réalité de l'intervention et éviter d'être trop généralistes. Cette démarche est d'ailleurs relative au critère de validité du processus évoqué par Flynn et al. (2015) lorsqu'elles font référence au développement de la capacité réflexive des participants. La demi-journée de réflexion a de plus été pensée en ce sens : nous avons veillé, dans l'organisation de cette journée, à répartir les participants et participantes dans l'ensemble des groupes selon une diversité d'organisations, d'approches d'intervention et de place dans les instances du SAJ. Le comité aviseur constituait l'étendard de la démarche participative : il a fait office de zone neutre où il était possible de discuter librement de certains enjeux sans la pression de devoir prendre une décision quant à l'avenir du SAJ, mais avec le souci de mobiliser tous les savoirs théoriques comme expérientiels pour une prise de décision éclairée. Cet espace a aussi facilité la circulation des savoirs entre l'équipe de recherche et le comité directeur. La coordination occupait également cette fonction importante en étant à la manœuvre pour animer le comité directeur, introduire nos activités auprès de ce dernier et participer activement à la préparation des activités de recherche.

La pluridisciplinarité de notre équipe participait aussi de la co-production des savoirs. Cela représentait un équilibre entre une vision de la recherche axée sur un

phénomène en particulier et éclairée par les théories de ce domaine, et une vision pratique axée sur l'évaluation, la mobilisation des connaissances et une expertise pour soutenir *in situ* la prise de décisions. En nous concentrant sur les composantes essentielles du SAJ à pérenniser, nous avons répondu à une contrainte de temps. Nous avons aussi cherché à favoriser l'amélioration des pratiques et l'engagement des acteurs dans les suites possibles pour le projet, toujours dans le sens des éléments favorables à l'émancipation (Morrissette, 2013). Ce mouvement vers le changement repose effectivement sur la capacité des personnes et notamment des chercheurs à conduire la recherche avec souplesse à travers le choix des méthodologies et la planification de la démarche selon des « successions de réflexions posées sur l'action » (Morrissette, 2013, p. 40). Ainsi, notre démarche a pris soin de favoriser un rapprochement entre le monde de la recherche et le monde de l'intervention en veillant à accompagner et à faciliter la réflexion et les échanges entre acteurs.

Ce souci est particulièrement éloquent dans notre démarche d'élaboration de scénarios concrets pour le projet à l'issue de sa subvention initiale. Nous considérons qu'en tant qu'équipe de recherche, notre « expertise se situe davantage sur le plan de l'accompagnement d'un groupe dans une démarche de recherche de solutions que sur le plan du contenu, c'est-à-dire sur le problème en tant que tel » (Morrissette, 2013, p. 45).

Des éléments ont toutefois affecté ce processus de co-production des savoirs dans une perspective émancipatrice : les multiples changements d'équipe de recherche ont affecté la confiance des acteurs, l'arrivée tardive de notre équipe a précipité les démarches, des retards au démarrage de la RA ont eu pour incidence un calendrier particulièrement serré et, enfin, la complexité d'un projet partenarial regroupant de très nombreuses organisations nous a demandé temps et énergie. Ces éléments, à rebours du temps nécessaire en RA (Morrissette, 2013), ont pu à certains moments déstabiliser notre regard et notre posture, estimant ne pas avoir assez d'éléments théoriques en main pour accompagner l'amélioration des pratiques en profondeur et sans doute plus durablement.

Par exemple, la première phase du projet a été l'objet de plusieurs négociations autour des savoirs à mobiliser pour la RA. Dans l'impossibilité de recueillir des données sur les jeunes ou sur la problématique des gangs de rue à Laval et son évolution depuis la création du SAJ, les données recueillies quant à ces deux éléments se limitent à la perception des acteurs. Cependant, une démarche de pérennisation s'inscrit dans la continuité de la conception et de l'évaluation d'un programme. L'évaluation de l'impact et des effets est une composante majeure de la démarche de pérennisation (Dagenais & Ridde, 2012; Pluye et al., 2004). L'impact sur la trajectoire des jeunes, leur bien-être, mais aussi les effets du projet SAJ sur les dynamiques partenariales, par exemple, sont des éléments déterminants pour juger de l'efficacité du

SAJ et, donc, pour légitimer et envisager son éventuelle pérennisation. Négliger ces aspects pose des difficultés mettant à l'épreuve certains critères de scientificité en lien notamment avec la rigueur méthodologique (Bourgeois, 2016). Manquant de données tangibles, comment s'assurer par exemple du critère de crédibilité visant « à vérifier la congruence entre le sens véhiculé par le sujet et le sens dégagé par le chercheur » (Bourgeois, 2016 p. 9)?

Toutefois, l'objectif était principalement de répondre aux besoins du SAJ qui se trouvait en difficulté pour penser l'avenir du projet. L'équipe de recherche a donc revu les critères de scientificité reconnus traditionnellement pour tenter de rendre la démarche utile et les connaissances produites utilisables. Dans ce sens, les bilans de l'équipe et les perceptions des acteurs sur l'intervention auprès des jeunes ont alimenté notre compréhension des effets du projet au niveau individuel, mais surtout aux niveaux collectif et communautaire. Afin de pallier le manque de certaines données, nous avons opté pour un protocole varié, cherchant ainsi à satisfaire les critères relationnels de recherche comme l'équilibre des points de vue exprimés ou l'authenticité ontologique éducative et catalytique à travers des activités favorisant la prise de conscience de sa posture, de ses représentations et des apprentissages, menant ensuite à l'action (Morrisette, 2013).

En définitive, afin de respecter certains critères de scientificité de la RA comme la cohérence systémique (crédibilité et validité interne) et la faisabilité (adaptation aux participantes et participants), nous avons cherché à la fois à diversifier et trianguler les sources de connaissances ainsi qu'à nous ajuster au contexte de travail des personnes. Il nous a fallu comprendre, d'une part, que les décisions sur l'avenir du projet devaient être prises bien avant le terme de notre mandat et, d'autre part, que certaines idées théoriquement valides peuvent manquer de réalisme sur le terrain. Ainsi, nous avons accéléré la démarche afin de fournir assez d'éléments au comité directeur pour prendre des décisions qui impliquaient le devenir de nombre de jeunes comme d'intervenants. Avec l'élaboration des scénarios, nous avons adapté notre langage dans la mobilisation des connaissances en cherchant à rendre le processus utile tout en restant les garants de la rigueur scientifique de la RA. Cette position nous a amenés à privilégier à la fois des interactions dialogiques de type sujet-sujet et des rapports entre chercheurs et acteurs du SAJ de type sujet-objet. Elle nous aura permis de veiller à satisfaire le critère de scientificité de la démarche de RA qu'est la validité de résultat à travers la résolution de problèmes vécus (Reason & Bradbury, 2001, dans Flynn et al., 2015).

Certaines contraintes nous ont, en somme, obligés à adapter les conditions de production des savoirs. Ces décisions n'ont pas toujours pu être prises en concertation avec l'ensemble des personnes concernées. Si les principes de la RA justifient que la démarche soit organisée en collaboration avec le SAJ, l'urgence d'agir pour l'avenir du projet pouvait entrer en contradiction avec certains principes démocratiques de la RA.

Le partage du pouvoir

Plusieurs éléments de contexte ont favorisé un partage équitable du pouvoir entre les personnes engagées dans la démarche de RA. L'habitude de collaborer entre organismes à Laval – observable au sein de la TGDRL – peut expliquer l'« éthique démocratique » (Bourgeois, 2016) au sein du SAJ. Les organismes lavallois sont à la fois plus récents et moins nombreux qu'à Montréal ou à Québec par exemple. Ceci permet aux acteurs de se croiser régulièrement, d'aborder des sujets concrets et ainsi d'évoluer dans un espace favorable au réseautage. Par ailleurs, la TGDRL s'est rapidement muée en communauté de pratiques prenant une place prépondérante au sein du SAJ en matière de réflexion clinique et critique : partage d'outils d'intervention, discussions de situations problématiques, évaluation non formelle du projet.

Dans le cadre de la démarche de RA, les moyens mis en œuvre pour produire les connaissances et les mobiliser font appel à une lecture démocratique du partage du pouvoir. Ce partage est toutefois relatif. Les espaces de réseautage nous ont semblé plus propices aux directions d'organismes qu'aux intervenants. La demi-journée de réflexion et le symposium ont révélé qu'ils ne se connaissaient parfois que de nom et qu'ils avaient besoin de mieux se connaître pour mieux collaborer. Par ailleurs, la consultation des intervenants et intervenantes et le partage des informations au sein des organismes variaient considérablement d'une structure à l'autre : certaines directions ne semblaient pas soutenir l'intervenant engagé dans le suivi clinique du SAJ.

La démarche de RA visait certes à impliquer l'ensemble des parties concernées, mais le pouvoir décisionnel n'incombait en réalité qu'à une entité : le comité directeur. Or lui-même était divisé à notre arrivée en raison de quelques tensions caractéristiques d'un déséquilibre dans le partage du pouvoir entre ses membres. À l'approche du terme de la subvention, les tensions observables étaient aggravées par le stress de trouver un plan de pérennisation. La taille d'un tel projet en partenariat n'est pas non plus sans générer quelques difficultés de communication. Dès le choix du scénario de pérennisation, on a pu observer que ces tensions se sont progressivement dissipées pour laisser place à un climat plus favorable à la concertation et à la résolution des problèmes. Chacun semblait trouver sa place et son rôle dans les actions à entreprendre pour la réalisation du scénario.

L'équipe de recherche a ainsi joué un rôle de facilitateur et de médiateur entre le comité aviseur et le comité directeur; un rôle qui présentait plusieurs défis. En effet, alors que le comité directeur détient un pouvoir décisionnel et que chacune et chacun de ses membres est redevable, le comité aviseur, formé de manière provisoire pour la RA, endossait un rôle consultatif. Par ailleurs, le comité aviseur portait les intérêts de personnes non représentées dans le comité directeur et premières bénéficiaires du projet SAJ : les jeunes et leurs parents. Le comité aviseur constituait un espace démocratique inédit avec lequel les autres instances, comme le comité directeur ou la

TGDRL, n'avaient pas coutume d'interagir. De manière générale, les temporalités entre les comités semblaient différer : sous l'impulsion de l'équipe de recherche, le comité aviseur souhaitait prendre au départ plus de temps pour le recueil de données, la rencontre de l'ensemble des acteurs du SAJ et l'identification en commun d'un problème à résoudre. À l'inverse, le comité directeur semblait davantage préoccupé par le manque de temps pour décider de l'avenir du SAJ, au plan financier notamment. On peut se demander si les rôles se seraient clarifiés lors d'une démarche plus longue, mais la question est plutôt de savoir si, dans un tel contexte d'urgence, un espace collectif a le temps de se constituer en « acteur collectif » ou partie prenante de la vie démocratique du SAJ (Duperré, 2004).

Le rôle de l'équipe de recherche s'est vu transformé et adapté aux différentes étapes ou cycles de recherche afin de concilier les intérêts et les impératifs de chacun de ces comités. Tout d'abord, les rencontres avec le comité aviseur étaient soigneusement planifiées et préparées. Celles-ci précédaient généralement les rencontres avec le comité directeur. Les ordres du jour étaient envoyés bien en avance afin de favoriser la participation du jeune et du parent notamment. À certains moments, des appels téléphoniques préalables à la rencontre ont eu lieu avec ces deux membres pour veiller à leur mobilisation et leur participation. On peut toutefois se demander si cet accompagnement était suffisant pour soutenir leur pleine participation. Le point de vue et les perspectives du comité aviseur étaient ensuite discutés lors des rencontres avec le comité directeur, tantôt pour contextualiser une idée, tantôt pour informer le comité directeur de points de vue divergents. Le rôle de l'équipe consistait à tenter de concilier les deux points de vue et de trouver des compromis. Cela impliquait de refléter aux acteurs une analyse constructive et d'apporter un soutien temporaire permettant de compléter l'analyse. L'idée de produire une trousse d'intervention a émergé au cours d'échanges avec le comité aviseur, révélant la nécessité de privilégier une réflexion sur les composantes essentielles du SAJ à pérenniser, notamment si le scénario de « la fin du monde » s'imposait.

Écouter et chercher à comprendre ces réalités et ces tensions a fait partie intégrante de la démarche de RA pour favoriser le partage du pouvoir et, ainsi, l'action. Cela fait appel à ce que Heron et Reason (1997) nomment des « compétences émotionnelles » et des « habiletés démocratiques » en recherche. Il s'est agi d'établir un lien de confiance avec le milieu et avec chaque personne pour qu'en tant qu'équipe de recherche nous puissions jouer notre rôle d'animation et de répartition équitable de la parole, et ainsi, tenter de rencontrer la validité démocratique de notre démarche (Reason & Bradbury, 2001, dans Flynn et al., 2015).

La volonté d'agir

Le développement du pouvoir d'agir repose autant sur les conditions de production des savoirs et le partage du pouvoir dans la démarche de RA que sur la volonté des acteurs

de se saisir de l'opportunité pour favoriser un changement. Si cette RA était pensée comme un accompagnement dans la prise de décision en vue de la pérennisation du SAJ, le comité directeur avait besoin de s'appuyer sur des données et des recommandations concrètes pour valider le choix d'un plan de pérennisation. Il voyait en ce sens notre travail comme garant de ses décisions. Le comité aviseur a certes joué un rôle central dans cette démarche en nuancant ou agrémentant certaines idées, mais il faut reconnaître que la coordination a davantage été impliquée dans la co-construction des activités d'évaluation et de pérennisation. Ces dernières portent la vision d'ensemble du projet alors que les autres acteurs ne sont que ponctuellement impliqués dans le comité directeur, dans un comité clinique ou au sein de la TGDRL, par exemple.

De plus, la participation au changement se vit de façon processuelle et implique différemment l'ensemble des personnes engagées dans la démarche. Nous avons bénéficié des habitudes de collaboration lavalloises, d'une structure de gouvernance en réseau, mais il a également été nécessaire d'accompagner, de proposer et de laisser les partenaires décider seuls. Alors que nous cherchions à impulser une dynamique participative favorisant que les solutions émergent du SAJ, les acteurs avaient parfois tendance à attendre de l'équipe de recherche qu'elle dicte la marche à suivre. Parfois, des dilemmes éthiques se sont posés parce que le comité directeur nous pressait de nous concentrer sur ce qui correspondait pour lui à des urgences alors que nous étions inscrits dans le rythme plus lent de la démarche participative. Ainsi, y avait-il un biais entre notre désir de respecter les principes de la RA et la réalité de survie du projet?

Ce désir d'émanciper les acteurs s'est également heurté aux intérêts divergents de participation au sein du comité aviseur, toutes et tous ne partageant pas les mêmes intérêts. Il n'a d'ailleurs pas été évident d'intégrer les jeunes et les parents à la démarche. La présence des jeunes n'était jamais garantie et si le parent était toujours présent, sa prise de parole se faisait rare, malgré notre souci de l'inviter à la discussion.

Si l'élaboration des scénarios représente un point d'orgue en matière d'appropriation de la démarche, il n'en reste pas moins que la volonté d'agir se heurte *in fine* à la possibilité d'agir. Un principe de faisabilité ou de réalité est relié au développement du pouvoir d'agir du SAJ. Sur ce plan, il nous a été donné d'observer que le sous-financement des organismes communautaires réduit les ressources pour participer à des démarches de RA. Parfois, il semblait que la participation reposait de façon très importante sur la volonté personnelle et ainsi, sur le lien d'attachement au projet.

Enfin, le contexte de production des connaissances demeure un facteur central au développement du pouvoir d'agir. Or l'incertitude importante quant à l'avenir du projet a pu jouer sur cette volonté d'agir et sur la motivation à participer à la RA. Jusqu'à la dernière journée, nous n'avions aucune garantie que le SAJ survivrait. C'est

ce qui nous a poussés à envisager le scénario dit de « fin du monde », misant sur la référence des jeunes à d'autres services, la collaboration sans un poste de coordinatrice et la mobilisation d'intervenants débordés par le travail dans leur propre organisation. Ces enjeux majeurs concernent la validité « catalytique » de la RA (Reason & Bradbury, 2001).

Conclusion

Ce travail réflexif révèle différents facteurs ayant à la fois facilité notre démarche de RA avec le SAJ et l'émancipation des acteurs ayant participé à la RA : connaissance préalable du milieu; partage et reconnaissance des savoirs; espaces de participation; instances de collaboration et possibilités de se mettre ensemble au service du projet à travers des activités concrètes d'évaluation ou de pérennisation. Il met également en lumière plusieurs limites méthodologiques et épistémologiques, montrant ainsi ce qu'il n'a pas été possible de réaliser en termes de collecte de données notamment. L'important de cette réflexion est de savoir comment la démarche a été adaptée face à ces différentes limites pour continuer de garantir participation et émancipation des personnes, faisabilité et cohérence systémique de la RA. C'est à ce niveau qu'un travail réflexif peut être intéressant, lorsqu'il met en exergue la dynamique processuelle de la RA ancrée dans le triptyque du savoir, du pouvoir et du vouloir (Bourgeois, 2016). C'est dans cette dynamique trilogique que se produit l'émancipation personnelle et collective. Non seulement la conception de l'émancipation diffère d'une personne à l'autre, mais elle dépend également de la place des acteurs au sein du projet étudié et varie d'un temps à l'autre de la démarche.

Lors de la RA avec le SAJ, entre critères de scientificité et possibilités d'agir, l'émancipation des acteurs s'est située sur une ligne de crête entre cohérence interne et critères de faisabilité. Ainsi, malgré nos volontés participatives et émancipatrices, il nous a fallu veiller avant tout à garder l'équilibre, à donner à chaque acteur un rôle dans la démarche à la hauteur de ses possibilités d'action au sein du SAJ, à rester conformes aux critères de scientificité de la RA et principalement, à considérer le compte à rebours qui s'est enclenché dans la dernière ligne droite avant la fin du financement initial.

La contrainte du temps et des ressources n'est pas inédite. Les différences de temporalité entre l'intervention et la recherche non plus. Considérant ce contexte, nous pouvons retenir de notre expérience que toutes les formes de participation, aussi ponctuelles soient-elles, peuvent engager les personnes et le collectif dans un processus d'émancipation si les activités de RA sont tournées vers des questions concrètes reliées à un problème commun et dont les réponses sont discutées collectivement. Nous constatons de plus que former une équipe de recherche multidisciplinaire a aidé à pallier le manque de temps (partage des tâches) et à trouver des moyens de s'adapter (partage des tâches selon les forces et les compétences des membres de l'équipe).

Ainsi, certains ont été plus proches de l'animation de comités, d'autres plus à l'aise dans l'analyse, mais toutes les décisions ont fait l'objet de délibérations collectives. Cette dimension est d'autant plus importante que notre capacité d'adaptation a été mise à rude épreuve. Les réflexions en équipe nous ont aidés à garder un équilibre dans ce processus tout sauf linéaire. Notre posture a évolué à travers une réflexion continue par rapport aux conditions nécessaires à la scientificité et au caractère participatif/dialogique de notre démarche. Nos expériences en matière de recherche, notre connaissance préalable du terrain et nos expériences en intervention nous ont servi pour comprendre les besoins du SAJ et sans cesse nous adapter. *In fine*, la RA c'est accepter quelques inconforts, beaucoup de doutes, mais garder collectivement un cap.

Notes

¹ Avec la fondation de l'École des sciences sociales de Laval s'est développée une véritable méthode d'« enquête sociale » au bénéfice des actions sociales de l'Église. Le credo se résume de la manière suivante : « avant d'agir, il faut pouvoir juger, et pour juger il faut savoir observer la réalité telle qu'elle est » (Warren, 2002, p. 560).

² Les « acteurs du SAJ » représentent toutes les personnes impliquées de près ou de loin dans le SAJ : les membres de la TGDRL; les intervenants institutionnels et communautaires qui travaillent auprès des jeunes, les intervenants des comités cliniques chargés des suivis des jeunes, le comité directeur, les deux coordonnatrices et le comité aviseur.

³ Le modèle GRP repose sur une approche collaborative d'acteurs locaux communautaires ou publics engagés dans le suivi de jeunes. Le GRP regroupe six stratégies d'intervention : la mobilisation communautaire, l'offre d'opportunités, l'intervention sociale, la répression, le développement organisationnel et le ciblage. Le SAJ s'est inspiré de ce modèle pour l'adapter à la réalité du contexte lavallois.

⁴ Une des deux équipes a démissionné, l'autre s'est vu rompre son contrat par le comité directeur. Ces changements d'équipes sont mentionnés puisqu'il s'agit d'un élément important du contexte qui détermine notre arrivée.

⁵ CERAS-2017-18-170-D.

⁶ Notons à ce sujet que la coordonnatrice des communications a démissionné avant la fin de notre mandat. Un agent de développement a été recruté pour se charger notamment de la recherche de financement. L'équipe de recherche a activement participé à son recrutement.

⁷ Entre février et août 2018, cinq groupes de discussion ont été réalisés avec les acteurs SAJ.

⁸ Ce terme est celui employé par le bailleur de fonds.

Références

- Alexander, S. (2015). Rien sur nous, sans nous : comment le principe de la GIPA a contribué à préciser la recherche communautaire. Dans J. Otis, M. Bernier, & J. J. Lévy (Éds), *La recherche communautaire VIH/SIDA : des savoirs engagés* (pp. 27-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 12-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry, & F. Larose (Éds), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (pp. 6-20). Québec : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Dagenais, C., & Ridde, V. (Éds). (2012). *Approches et pratiques en évaluation de programmes*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Duperré, M. (2004). *L'organisation communautaire. La mobilisation des acteurs collectifs*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Flynn, C., Damant, D., & Lessard, G. (2015). Le projet Dauphine : laisser la parole aux jeunes femmes de la rue et agir ensemble pour lutter contre la violence structurelle par l'entremise de la recherche-action participative. *Recherches féministes*, 28(2), 53-79.
- Fradet, L., Mercure, S.-A., Gagnon, M., & Côté, F. (2015). La recherche-action participative au cœur de la recherche en milieu communautaire : le cas de Guides de rue à Point de Repères. Dans J. Otis, M. Bernier, & J. J. Lévy (Éds), *La recherche communautaire VIH/SIDA : des savoirs engagés* (pp. 79-100). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gélineau, L., Dufour, É., & Bélisle, M. (2012). Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre des savoirs. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (13), 35-54.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Jetté, C. (2017). Action communautaire, militantisme et lutte pour la reconnaissance : une réalité historique, politique et sociologique. *Reflets*, 23(1), 28-56.
- Lavoie, J., & Panet-Raymond, J. (2014). Les étapes du processus d'intervention communautaire. Dans J. Lavoie, & J. Panet-Raymond (Éds), *La pratique de l'action communautaire* (pp. 93-129). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (5), 70-81.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., & Turcotte, D. (2000). La recherche dite alternative. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M. C. Saint-Jacques, & D. Turcotte (Éds), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 285-301). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Pluye, P., Potvin, L., Denis, J.-L., & Pelletier, J. (2004). Program sustainability: Focus on organizational routines. *Health Promot Int.*, 19(4), 489-500.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Dans P. Reason, & H. Bradbury (Éds), *Handbook of action research* (pp. 1-5). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Renaud, L. (2020). Modélisation du processus de recherche participative. *Revue Communiquer*, (30). Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/1073806ar>
- René, J.-F., Panet-Raymond, J., & Lavoie, J. (2014). La recherche au service de l'action communautaire. Dans J. Lavoie & J. Panet-Raymond (Éds), *La pratique de l'action communautaire* (pp. 133-160). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón & M. l'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Table Gangs de rue de Laval (2015). *Historique*. Repéré à <https://tgdr1.com/>
- Warren, J.-Ph. (2002). La découverte de la « question sociale » : sociologie et mouvements d'action jeunesse canadiens-français. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 55(4), 539-572.
- Whyte, W. F. (1991). *Participatory action research*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Zuniga, B. R. (1981). La recherche-action et le contrôle social. *Revue internationale d'action communautaire*, (5), 35-44.

Elisabeth Greissler est professeure adjointe à l'École de travail social de l'Université de Montréal et membre du Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales et les discriminations (CRÉMIS). Travailleuse sociale de formation, elle mène des recherches sur

l'engagement des jeunes en difficulté, la défense collective de droits des personnes assistées sociales et le phénomène de l'itinérance. Dans ses travaux de recherche, elle mobilise essentiellement des approches qualitatives et participatives.

Naïma Bentayeb est chercheure d'établissement à l'IU SHERPA. Elle est aussi professeure associée à l'ENAP et à l'Université McGill. Titulaire d'un doctorat en analyse des politiques publiques, elle s'intéresse particulièrement aux enjeux structurels et systémiques qui agissent sur les trajectoires et les réalités des communautés ethnoculturelles ainsi qu'aux réponses communautaires et institutionnelles, avec une approche développementale, mixte et participative axée sur les apprentissages et l'amélioration continue des pratiques.

Eduardo González Castillo est professeur adjoint au département de criminologie de l'Université d'Ottawa. Il est détenteur d'un doctorat en anthropologie de l'Université Laval (2009). Ses recherches portent sur la jeunesse, la culture populaire, l'action communautaire et l'action collective.

Isabelle Morissette a travaillé une dizaine d'années dans le milieu communautaire jeunesse québécois avant de faire une maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Montréal. Son mémoire portait sur la participation citoyenne des jeunes. Elle est présentement chargée de cours et superviseure de stage et participe régulièrement à des recherches participatives avec des milieux de pratique.

Émilie Marineau vient de terminer une maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Montréal. Son mémoire portait sur l'engagement social des personnes non-employées. Elle a été auxiliaire de recherche dans plusieurs projets participatifs. Elle a été également intervenante dans le milieu communautaire depuis plus de 10 ans et travaille actuellement comme agente de recherche dans un milieu communautaire.

Pour joindre les auteurs :

elisabeth.greissler@umontreal.ca

naima.bentayeb.ccomtl@ssss.gouv.qc.ca

eduardo.gonzalez@uottawa.ca

morissette.isabelle.2@uqam.ca

marineau.emilie@courrier.uqam.ca