



Volume 45
Numéro 1
Printemps 2026

@ Louis-Rivet Préfontaine (2024), Bangor, Maine

recherche-qualitative.qc.ca/revue

Collection

Méthodologie qualitative

Numéro Hors Thème



NUMÉRO HORS THÈME

Table des matières

Note de la direction

Frédéric Parent, Jean-Pierre Mercier, Paul Sabourin.....1

*Pour une valorisation des recherches empirico-inductives et du paradigme
constructiviste-complémentariste en psychologie clinique au Togo*

Nolhan Bansard, Bassantéa Lodegaèna Kpassagou.....3

*Vers une épistémologie relationnelle, située et engagée auprès de jeunes sous
protection de l'enfance*

Nolwenn Droumaguet Tourniaire, Olivia Gross.....28

De la confiance. Entrer et sortir d'un terrain de recherche

Éric Gagnon.....53

Cette revue est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le
Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada 

*L'accès à l'expérience vécue par la mobilisation du théâtre-forum.
Questionnements et réflexions méthodologiques*
Olivier Kheroufi-Andriot, Réjane Monod-Ansaldi, Lucas Sivilotti,
Cristina Popescu, Philippe Sahuc, Caroline-Marie Cavard, Sylvie
Fernandes, Compagnie Arc-en-ciel Théâtre Midi-Pyrénées, Compagnie
Donc-Y-Chocs67

*Les éléments structurants de la relation fraternelle : démarche de
coconstruction d'un outil de recherche qualitative selon la perspective de
jeunes adultes autistes*
Assumpta Ndengeyingoma, Stéphanie-M. Fecteau, Sandra Bonilla, Paola
Michelle Garcia Mairena.....96

*La méthode phénoménologique selon Heidegger : une enquête herméneutique
sur l'imaginaire existentiel*
Jacques Quintin121

*De la fiction à la fabrication de sens : expériences collaboratives de recherche-
enseignement par des écritures audiovisuelles*
Monika Salzbrunn, Ana Laura Rodriguez Quinones139

*NVivo à l'épreuve du terrain : une analyse ethnographique réflexive des
dynamiques d'autonomisation féminine en agroécologie au Sénégal*
Marie Thérèse Daba Sene.....162

Texte lauréat du prix de l'ARQ-Concours 2025

*Une approche collaborative pour analyser les pratiques des éducatrices et
éducateurs spécialisés dans les écoles primaires et secondaires au Québec*
Laurence Tchuindibi.....181

Note de la direction

Frédéric Parent, Ph. D. en sociologie

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Jean-Pierre Mercier, Ph. D. en sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Paul Sabourin, Ph. D. en sociologie

Université de Montréal, Québec, Canada

Le comité de direction de la revue *Recherches qualitatives* a décidé de mettre fin à la publication des numéros *Varia*. Il s'agit donc du dernier numéro de ce type à être publié dans RQ. Les textes hors-thème sont cependant toujours acceptés par la revue qui les publiera au fur et à mesure de leur réception et de leur évaluation à l'intérieur des numéros thématiques. Nous justifions principalement notre décision par le fait de vouloir réduire le temps de publication des articles et éliminer l'inévitable juxtaposition d'articles disparates. Tous les textes soumis en dehors des numéros thématiques sont pris en charge par la direction de la revue et l'adjointe administrative et passent obligatoirement par l'évaluation en double aveugle.

Frédéric Parent, directeur, est professeur au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal où il enseigne la méthodologie qualitative et la sociologie du Québec. Il a notamment publié Un Québec invisible. Une enquête ethnographique dans un village de la grande région de Québec et Léon Gérin, devenir sociologue dans un monde en transition.

Jean-Pierre Mercier, codirecteur, est professeur au Département d'éducation et de formation spécialisée de l'Université du Québec à Montréal. Ayant œuvré à la Formation générale des jeunes, puis à la Formation générale des adultes, ses préoccupations de recherche portent sur les pratiques de l'écrit et l'apprentissage des adultes en situation de précarité, sur l'anthropologie de l'écrit et les méthodes ethnographiques. Sa perspective est celle de l'apprentissage et de l'éducation tout au long de la vie.

RECHERCHES QUALITATIVES – MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE – VOL. 45(1), PP. 1-2.
NUMÉRO HORS THÈME
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

Paul Sabourin, codirecteur, a publié des travaux dans les domaines de la méthodologie et de l'épistémologie sociologique ainsi que la sociologie de la connaissance et de l'économie. Il est professeur titulaire retraité et professeur associée à l'Université de Montréal.

Pour joindre les auteurs :
parent.frederic@uqam.ca
mercier.jean-pierre@uqam.ca
paul.sabourin@umontreal.ca

Pour une valorisation des recherches empirico-inductives et du paradigme constructiviste-complémentariste en psychologie clinique au Togo¹

Nolhan Bansard, Docteur en psychologie clinique sociale

Université d'Angers, France

Bassantéa Lodegaèna Kpassagou, Docteur en psychologie clinique et psychopathologie

Université de Lomé, Togo

Résumé

Cet article examine la démarche de recherche en psychologie clinique dans le contexte africain et spécifiquement au Togo. Partant du constat de la prédominance de l'épistémologie positiviste et de la démarche hypothético-déductive dans ces recherches, l'article souligne leur incapacité à intégrer les dimensions sémantiques locales et à préserver les savoirs traditionnels. Pour répondre à l'hégémonie des normes scientifiques occidentales, et aux facteurs inhérents à l'enseignement universitaire togolais, l'article discute une alternative méthodologique fondée sur des démarches empiriques et inductives, mieux adaptées aux contextes locaux et permettant de construire des modèles théoriques endogènes respectueux des particularités culturelles et contextuelles des populations étudiées. Les auteurs valorisent la pertinence d'un paradigme « constructiviste-complémentariste » des dispositifs de recherche qui intègre à la fois l'interdisciplinarité des modèles explicatifs et l'interculturalité des chercheurs. L'article démontre comment une démarche inductive, à la fois ancrée dans les réalités anthropologiques et culturelles africaines, et ouverte aux dialogues avec l'altérité culturelle, permet de produire des théories à la fois pertinentes et authentiques pour la psychologie clinique au Togo.

Mots clés

ÉPISTÉMOLOGIE DE LA RECHERCHE, DÉCOLONISATION DES SAVOIRS, MÉTHODOLOGIE EMPIRICO-INDUCTIVE, CONTRUCTIVISME, COMPLÉMENTARISME

¹ Ce texte prolonge des réflexions engagées à l'occasion du colloque international de l'Université de Lomé (2023), intitulé *La recherche sociale en Afrique : entre construction, appropriation et déconstruction*.

Promoting empirical-inductive research and the complementarist constructivist paradigm in clinical psychology in Togo

Abstract

This article examines research approaches in clinical psychology within the African context, specifically in Togo. From the observation of predominance of positivist epistemology and hypotheticodeductive approach, the article highlights the inability to integrate local semantic dimensions and preserve traditional knowledge. To address the hegemony of Western scientific norms and factors coherent to higher education in Togo, the article discusses a methodological alternative based on empirical and inductive approaches more suitable for local contexts and facilitating the construction of endogenous theoretical models that respect the cultural and contextual particularities of the populations studied. The authors emphasize the relevance of a “complementarist constructivist” paradigm for research frameworks, integrating both interdisciplinarity of explanatory models and interculturality of researchers. The article further shows how an inductive approach, rooted in African anthropological and cultural realities whilst remaining open to dialogue with other cultural and scientific perspectives, can develop theories that are both relevant and authentic for clinical psychology in Togo.

Keywords

RESEARCH EPISTEMOLOGY, DECOLONIZATION OF KNOWLEDGE, EMPIRICAL-INDUCTIVE METHODOLOGY, CONSTRUCTIVISM, COMPLEMENTARISM

Introduction

Proposer une réflexion théorique sur la méthodologie de la recherche en psychologie clinique dans le contexte africain, et plus spécifiquement togolais, constitue un exercice à la fois nécessaire et périlleux. Nécessaire, car les sciences humaines et cliniques ne peuvent se soustraire à la confrontation avec leurs conditions d'énonciation, leurs biais implicites et leurs effets de traduction dans des contextes culturels pluriels. Périlleux, car une telle entreprise suppose d'interroger les fondements épistémologiques de la recherche scientifique elle-même, au risque de mettre en tension l'universalité proclamée des savoirs avec les particularismes culturels, les épistémès locales et les diversités de la *Weltanschauung*². Dans le sillage des débats contemporains sur la mondialisation des sciences et sur l'ancrage situé des pratiques de recherche, il nous semble important de réinterroger la pertinence et les limites des méthodologies importées, souvent façonnées par le paradigme occidental.

Ainsi, nous proposons d'examiner, dans cette perspective, les contradictions inhérentes à la méthode hypothético-déductive, et à l'épistémologie positiviste qui la

² Terme utilisé par Freud (1933) pour désigner une conception globale du monde, structurée par des systèmes de valeurs, des représentations et des modalités de pensée propres à un contexte culturel donné. Freud souligne que si la science vise une connaissance rationnelle et méthodiquement contrôlée, elle demeure néanmoins inscrite dans une *Weltanschauung* historiquement et culturellement située.

soutient, lorsqu'elles sont transposées de manière univoque et non contextualisée dans le champ de la psychologie clinique en Afrique de l'Ouest, et plus spécifiquement au Togo, où nous avons été témoins, tantôt comme praticiens, tantôt comme enseignant et chercheur, de l'émergence académique de la discipline. La méthodologie de recherche enseignée au Département de psychologie de l'Université de Lomé exige de l'étudiant la formulation d'hypothèses issues d'un cadre théorique préexistant, puis la construction de variables et d'indicateurs mesurables dérivés de ce cadre. Ces cadres méthodologiques, en accordant la primauté à la mesure, à la reproductibilité et à la quantification, tendent à réduire le psychisme à une série de variables objectivables, au prix d'une occultation de sa dimension signifiante, symbolique et narrative. Mais au-delà de cette critique classique, le modèle hypothético-déductif soulève également des difficultés dans les recherches qualitatives : l'observation des phénomènes s'y trouve trop souvent guidée, voire surdéterminée, par des hypothèses théoriques préalables, ce qui limite la disponibilité du chercheur à accueillir l'inédit, l'émergent ou le singulier dans le matériau clinique. Or, dans un contexte tel que celui du Togo, caractérisé par une pluralité multiethnique et multiculturelle de systèmes de pensée, de langues, de représentations du malheur et du soin, une telle réduction risque d'effacer, voire de disqualifier, les savoirs traditionnels ainsi que les modes endogènes de théorisation du psychisme.

Face à ce constat, nous plaillons dans ces contextes culturels pour une revalorisation des modèles de recherche empirico-inductifs en psychologie clinique et en psychopathologie. Ces approches, en partant du matériau vécu, des récits, des pratiques et des dispositifs symboliques observés *in situ*, offrent la possibilité de constituer des savoirs enracinés dans l'expérience culturelle et historique des sujets. Elles favorisent l'historicisation et la continuité des connaissances, en reconnaissant leur inscription dans des traditions de pensée et des configurations sociales spécifiques. Elles permettent, de surcroît, l'élaboration progressive de modèles théoriques endogènes, capables de dialoguer avec les paradigmes internationaux tout en affirmant leur singularité. Ce processus implique donc de fait une posture d'humilité épistémique, consistant à cultiver le fait de ne pas savoir.

En ce sens, réfléchir à la méthodologie de la recherche clinique en contexte togolais ne revient pas à opposer un « dedans » et un « dehors » des sciences, mais à interroger les conditions d'un véritable échange épistémique : un dialogue attentif aux formes de savoirs souvent ignorés et ironisés³, et soucieux de préserver la richesse des différences dans le processus même de constitution des connaissances scientifiques. Comme l'exprimait Edgar Morin⁴ avec ce qu'il caractérisait de « pensée complexe »,

³ Kpassagou et Hatta (2022).

⁴ Morin (1990).

[i]l s'agit, par conséquent, en *même temps* de développer une théorie, une logique, une épistémologie de la complexité qui puisse convenir à la connaissance de l'homme. Donc ce qu'on cherche ici est à la fois l'unité de la science et la théorie de la très haute complexité humaine. [...] Je me situe donc bien en dehors des deux clans antagonistes, l'un qui broie la différence en la ramenant à l'unité simple, l'autre qui occulte l'unité parce qu'il ne voit que la différence; bien en dehors, mais essayant d'intégrer la vérité de l'un et de l'autre, c'est-à-dire de dépasser l'alternative⁵.

Critique du modèle hypothético-déductif positiviste dans le contexte togolais *Mondialisation de la science et risques hégémoniques*

La mondialisation de la psychologie soulève des enjeux complexes liés à l'impérialisme et à l'hégémonie culturelle, affectant aussi bien des pays comme le Togo, où cette discipline est émergente, que la France où elle est enracinée dans les mœurs et l'histoire intellectuelle du pays. Les deux pays luttent contre l'américanisation de la science, phénomène décrit par Sapiro⁶, qui impose des normes et des pratiques éditoriales anglo-saxonnes dominantes. De ces normes découle par exemple le classement des revues, un outil destiné à l'évaluation des qualités de candidats à l'enseignement et à la recherche, mais jugé préjudiciable aux auteurs et revues francophones⁷.

Pour le Togo, cette lutte est doublement complexe. En plus de devoir s'adapter aux normes internationales dominées par l'anglais, le Togo doit aussi se défaire de l'« approche eurocentrée »⁸ relique de la période coloniale. Ainsi, le défi semble être pour le Togo non seulement de s'intégrer dans la communauté scientifique internationale tout en conservant ses spécificités culturelles, mais aussi de revendiquer une place équitable dans un système global souvent biaisé par des dynamiques de pouvoir contemporaines et transhistoriques. En effet, chaque pays et chaque culture se voient confrontés aux risques impérialistes et hégémoniques qui les lient à la publication internationale de leurs travaux scientifiques. Nous proposons d'employer ces deux termes en y ajoutant une distinction : la notion d'« impérialisme culturel » désigne les stratégies institutionnelles qui subordonnent la culture à des fins politiques et/ou économiques et celle d'« hégémonie » désigne des rapports de force unilatéraux dans les sphères intellectuelles et culturelles. Comme l'exprime Ratele, « toute histoire de la psychologie indigène africaine est donc une histoire de savoir asservi »⁹ [traduction avec DeepL].

⁵ Morin (1990, pp. 25-26).

⁶ Sapiro (2023).

⁷ Laurens (2009).

⁸ Samassékou (2010).

⁹ « *Any history of indigenous African psychology is therefore a history of subjugated knowledge* » (Ratele, 2017, p. 1).

Dans la littérature anglophone, qui s'inscrit dans un contexte historique et politique distinct de celui de l'Afrique de l'Ouest francophone¹⁰, des auteurs tels que Oppong¹¹ au Ghana, inscrit dans le courant de la psychologie indigène, et Ratele¹², avec l'*African-centred psychology* en Afrique du Sud, ont formulé des critiques convergentes à l'égard de la domination des paradigmes occidentaux. Si le diagnostic est similaire, leurs préconisations s'orientent davantage vers des enjeux épistémologiques et institutionnels que vers des ajustements méthodologiques susceptibles de dépasser ces écueils comme nous le proposons ici. Oppong¹³, en reprenant les thèses de Williams¹⁴ souligne que la psychologie enseignée et pratiquée au Ghana est prise en étau entre une « psychologie de l'aliénation » et une « psychologie de la libération » (à l'égard de la psychologie occidentale). Selon Oppong, cette situation s'explique par le fait que la psychologie moderne est souvent appliquée dans une perspective absolutiste, considérant la culture comme non pertinente, ce qui conduit à des conclusions ethnocentriques dans les études comparatives et peut encourager le rejet de l'identité ethnique des sujets étudiés. Ratele¹⁵, lui, propose une distinction sensiblement similaire en opposant une psychologie dite *extravertie* à une psychologie *introvertie*. La psychologie extravertie, également qualifiée de « délocalisée », renverrait à des pratiques psychologiques menées en Afrique, mais dont le centre de gravité épistémologique, théorique et méthodologique demeure situé en Europe ou en Amérique du Nord. Comme l'écrit l'auteur,

[e]n tant que psychologie extravertie et délocalisée, cette psychologie africaine (critique) cherche principalement à se légitimer et à être récompensée en dehors du continent, utilisant principalement les populations locales comme source d'extraction ou d'application de données [...]. Ce qu'il faut donc, c'est une Afrique significative et texturée dans la psychologie (critique), ce que l'on pourrait appeler une psychologie introvertie et centrée sur l'Afrique (critique). La psychologie (critique) centrée sur l'Afrique est une psychologie (critique) qui se développe et fait

¹⁰ Le modèle colonial français reposait principalement sur une logique assimilationniste, visant l'intégration des populations colonisées à un cadre politique, culturel et épistémologique présenté comme universel, tandis que le modèle britannique s'appuyait sur une administration indirecte (*indirect rule*), maintenant certaines structures locales sous autorité coloniale.

¹¹ Oppong (2016).

¹² Ratele (2017).

¹³ Oppong (2016).

¹⁴ Williams (2008).

¹⁵ Ratele (2017).

du plus grand nombre possible de publics africains son public principal, ses lecteurs et ses utilisateurs¹⁶ (traduction avec DeepL).

Sans constituer des catégories figées ni exclusives, cette distinction permet à Ratele de mettre en évidence les effets d'une dépendance épistémique persistante, tout en appelant au développement d'une psychologie africaine « critique », entendue comme une psychologie capable de maintenir une réflexivité sur ses propres fondements, de penser les tensions entre cadres importés et savoirs situés, et d'articuler de manière dynamique les différents niveaux de production du savoir psychologique.

Standardisation éditoriale et influence positiviste

La question de l'américanisation des normes de rédaction et des publications internationales est un exemple frappant de cette dynamique impérialiste. Les critères de qualité scientifique sont aujourd'hui basés sur l'*impact factor* des revues dites « qualifiantes » édifiés par un « bricolage opaque et inique »¹⁷. Ce système favorise les publications anglophones et impose donc de traduire les travaux scientifiques rédigés dans d'autres langues en anglais. Les revues qualifiantes, répertoriées sur les bases de données (PsycINFO, ISI ou MEDLINE), peuvent imposer un standard d'écriture à travers la langue, la structuration de la pensée (de type CaMÉRÉDis) et l'orientation théorique à adopter. Ces écueils sont dénoncés par de nombreux scientifiques français de toutes disciplines confondus¹⁸ qui insistent sur la nécessité de valoriser les revues et savoirs locaux dans chaque pays pour résister aux pièges de la globalisation. Cette dépendance aux normes éditoriales anglo-saxonnes se manifesterait particulièrement dans les processus de recrutement académique, où le « mérite scientifique » serait institutionnellement jugé à l'aune du nombre de publications et sur l'*impact factor* des revues dans lesquelles les chercheurs publient.

En psychologie clinique et psychopathologie, cette tendance est particulièrement marquée et souffre également de l'influence de la doctrine positiviste. En effet, la validité scientifique d'une recherche en sciences sociales et humaines est de plus en plus liée à des critères supposés objectifs et chiffrables, sur le modèle positiviste des sciences dures. Les universités publiques ont aussi le devoir de produire un type spécifique de savoir pour bénéficier des subventions politiques qui assurent leur survie. Selon

¹⁶ « *As an offshore, extraverted psychology, this (critical) African psychology primarily looks to places outside of the continent for legitimation and reward, mainly using the locals as a site of data extraction or application [...] What is called for then is a meaningful and textured Africa in (critical) psychology, what might be referred to as an introverted, (critical) African-centred psychology. (Critical) African-centred psychology is a (critical) psychology that develops and makes the greatest number of African publics its primary audience, readers and users* » (Ratele, 2017, p. 7).

¹⁷ Laurens (2009).

¹⁸ Vauclair et Piolat (2004); Laurens (2009).

Abelhauser¹⁹, cette injonction participe « d'un véritable processus de stérilisation, en promouvant le conformisme et en privilégiant le respect des pures formes à l'inventivité, voire même au contenu ».

L'impact qui en découlerait serait une réduction de l'inventivité scientifique et une standardisation des contenus, autrement dit une prévalence de la forme sur le fond, et de la quantité sur la qualité. Est ainsi décrite une course à la publication dans des revues à fort impact, souvent au prix de l'originalité et de la pertinence afin de répondre à l'économie capitaliste néo-libérale et productiviste²⁰. Santiago-Delafosse²¹ parle de « petite psychologie », de « petites études par questionnaires »²², de « méthodolâtrie »²³, cette tendance qui prétend réduire la complexité du monde aux seules explications psychologiques, en diffractant le sujet en facteurs isolés de son contexte et de son développement.

Dans le contexte togolais, la prévalence des langues *mainstream*, comme l'anglais et le français, pour la publication internationale entraîne une perte progressive des axiomes vernaculaires malgré les efforts constants de SIL International²⁴. La compréhension des contenus symboliques propres à chaque localité ethnique ne peut se faire sans une maîtrise de la langue qui les véhicule. Traduire la pensée scientifique dans une langue étrangère implique inévitablement une perte sémiotique et sémantique des données cliniques collectées. Ce phénomène contribue donc à l'effacement progressif des savoirs indigènes et des connaissances traditionnelles au profit d'un discours scientifique globalisé et uniformisé.

Enfin, comme nous allons l'étudier par la suite, la binarisation de deux paradigmes de pensée dominant en psychologie clinique tend à marginaliser d'autres approches qui pourraient être particulièrement pertinentes dans le contexte socioculturel africain. La domination de ces paradigmes de pensée peut entraîner l'invisibilisation des savoirs endogènes et traditionnels. De plus, ces savoirs, qui sont souvent transmis oralement et ne se conforment pas (ou peu) aux critères de scientificité, risquent d'être perdus ou de ne pas être intégrés dans le corpus de connaissances scientifiques.

Les biais méthodologiques des approches hypothético-déductives

Comme dans les autres sciences, l'histoire de la psychologie clinique est marquée par deux grands courants dominants : le paradigme positiviste-objectiviste et le paradigme subjectiviste-constructiviste²⁵. Le premier paradigme vise à expliquer, prédire et

¹⁹ Abelhauser (2007).

²⁰ Gori (2015); Gori et Del Volgo (2014).

²¹ Santiago-Delafosse (2007).

²² Pignarre (2006).

²³ Bruner (1991).

²⁴ SIL International, est une ONG spécialisée dans le développement linguistique communautaire des langues parlées dans le monde entier, et notamment au Togo (Gerbault, 2010).

²⁵ Santiago Delfosse et Del Rio Carral (2017).

contrôler les phénomènes, en positionnant le chercheur comme un expert objectif et désintéressé. Les méthodes expérimentales, principalement quantitatives, sont privilégiées, avec des hypothèses testées statistiquement sous des conditions contrôlées. Le savoir produit est considéré comme un reflet du réel et doit être reproductible pour être validé et diffusé comme une vérité présumée générale. Ce paradigme privilégie donc les approches hypothético-déductives en s'appuyant notamment sur le modèle des sciences dures, les théories behavioristes, cognitivistes et neuropsychologiques, et la psychologie de la santé.

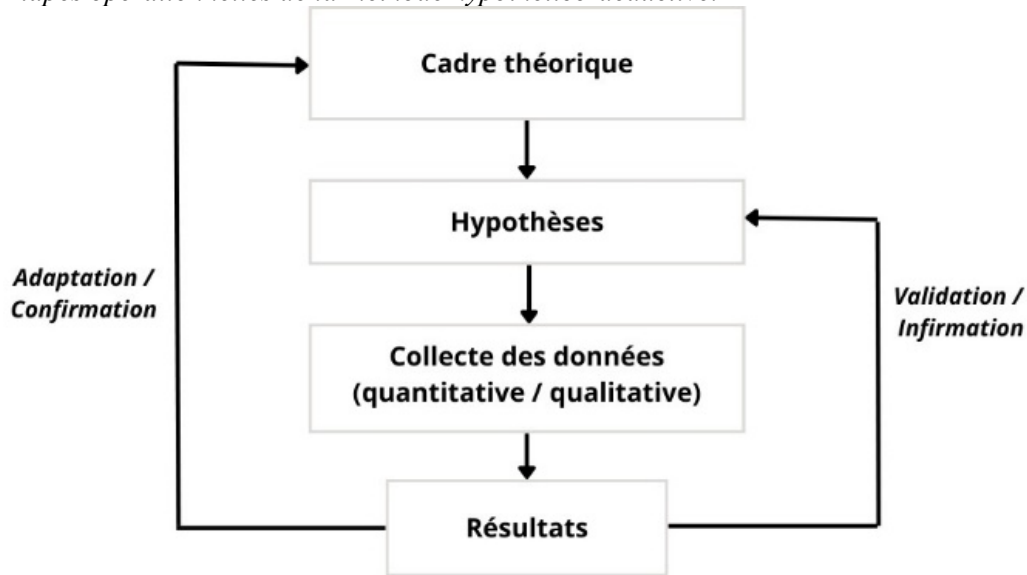
À l'opposé, le paradigme subjectiviste-constructiviste voit la réalité comme une expérience vécue, mouvante et multiple, influencée par des éléments biographiques, sociaux, politiques, culturels et ethniques. Cette réalité est perçue comme un ensemble de constructions intangibles et modifiables, résultant d'interactions complexes plutôt que de simples relations causales. Ce paradigme privilégie la méthode clinique telle que définie par Lagache²⁶, et offre une compréhension plus nuancée et contextuelle du fonctionnement psychique. On retrouve au centre de ce paradigme les théories psychodynamiques qui mobilisent des approches qualitatives (herméneutique, phénoménologique, psychanalytique, etc.) tout en s'appuyant sur la transdisciplinarité des sciences humaines et sociales et les connaissances connexes apportées par l'anthropologie et la sociologie.

Examinons maintenant les écueils que pose la logique hypothético-déductive dans notre contexte scientifique précis, et ce, peu importe le paradigme qui la supporte. En effet, les méthodes hypothético-déductives se retrouvent dans les deux paradigmes bien qu'elles soient davantage mobilisées dans le paradigme positiviste-objectiviste. Pour rappel, la méthode hypothético-déductive consiste à partir de l'étude du général pour aboutir à la compréhension du particulier. Cette méthode se réalise par la formulation d'hypothèses testables basées sur des théories existantes afin de concevoir des dispositifs de collecte de données (opérationnalisation) qui permettront *in fine* de vérifier ou d'infirmer ces hypothèses. La validation ou la réfutation des hypothèses engagent par la suite une reprise critique du cadre théorique dans lequel elles ont émergé. Nous proposons, à la Figure 1, un schéma qui résume les étapes opérationnelles de la méthode.

En psychologie clinique, bien que cette méthode permette de tester des liens causaux, elle présente plusieurs limites bien connues concernant la validité des résultats. En effet, cette méthode peut difficilement saisir la variabilité et l'unicité propre des expériences subjectives au dynamisme de la vie psychique et à la rencontre clinique intersubjective. C'est pourquoi les recherches hypothético-déductives en psychologie clinique ne peuvent se restreindre à évacuer les principes directeurs de la méthode clinique pour appréhender le fonctionnement psychique dans sa complexité.

²⁶ Lagache (1949).

Figure 1.
Étapes opérationnelles de la méthode hypothético-déductive.



La validité écologique – ou validité externe – est définie de différentes manières²⁷, mais réfère le plus souvent au degré de similitude entre le contexte dans lequel un phénomène est étudié et son contexte naturel²⁸. Elle est donc la mesure dans laquelle les résultats de recherche peuvent être généralisés à d'autres contextes. En psychologie clinique, cette validité est souvent compromise par la spécificité de la discipline et de ses objets d'étude, mais aussi par l'écart culturel entre les théories de référence et les réalités locales. Comme nous l'avons observé précédemment, les théories, par les effets de la mondialisation, de l'américanisation et d'autres vecteurs hégémoniques préalablement explorés, peuvent véhiculer des épistémologies et des paradigmes culturellement marqués. Selon Greenfield²⁹, les théories sont toutes dépendantes d'une histoire et d'une culture particulières, ce qui pose le problème de leur « exportabilité ». Ainsi, des biais apparaissent relatifs aux caractères culturels des modèles théoriques construits tant dans la construction du dispositif de recherche que dans l'interprétation des données. Le Du³⁰ nomme cela des biais de construit.

²⁷ Bronfenbrenner (1979); Brunswick (1956).

²⁸ Shadish et al. (2002).

²⁹ Greenfield (1997).

³⁰ Le Du (2009).

Illustrations en contexte togolais

Les exemples abondent pour illustrer comment ces biais de construit influencent implicitement les recherches contemporaines au Togo. Il ne s'agit pas d'invalider leur pertinence, mais d'examiner les biais de construit inconscients qui les animent et les limites qui en découlent.

Un exemple concret est l'utilisation d'échelles de mesure psychométrique auprès de populations africaines, alors que ces outils ont été standardisés pour des populations occidentales. Parmi elles, les échelles de Wechsler mesurent l'intelligence selon des critères qualitatifs propres à la culture occidentale et des critères quantitatifs étalonnés sur une population occidentale. La passation des items dans les échelles de Wechsler est chronométrée, de manière à mesurer la « vitesse de traitement », conçue comme un indicateur significatif de l'efficacité cognitive. Ce choix repose sur une conception occidentale de l'intelligence, où la rapidité d'exécution et la performance sont valorisées comme signes d'efficacité intellectuelle. Or, dans d'autres contextes culturels tels que le Togo, l'intelligence se définit moins par la promptitude de la réponse que par la capacité de réflexion, la prudence et la prise de recul, considérées comme des marqueurs de sagesse et de discernement. De même, les échelles dans le champ de la santé mentale visant à mesurer l'anxiété, la dépendance, la dépression ou autres symptômes pullulent. Nous alertons ici les cliniciens sur le projet impérialiste qui sous-tend la mise sur le marché de ces échelles, dont le matériel et la formation sont vendus à prix fort. À l'image des contrefaçons de parfums et de vêtements qui tirent parti de la notoriété des grandes marques pour attirer les consommateurs, le lobbying scientifique cherche parfois à imposer des échelles de mesure en psychologie en s'appuyant sur la réputation des outils validés, tout en faisant abstraction des exigences de validation et d'intégrité scientifique.

Un autre exemple éclairant est celui des recherches sur l'attachement menées en contexte africain, lesquelles s'appuient le plus souvent sur le modèle théorique d'Ainsworth et de Bowlby et des outils comme le CaMIR. Ces travaux³¹ tendent à appliquer des catégories d'attachement issues d'un contexte socioculturel occidental, centré sur la dyade mère-bébé et sur une conception individualisée du développement. Or une telle transposition néglige les spécificités des modes de socialisation et des configurations affectives propres aux sociétés d'Afrique subsaharienne, où les relations d'attachement s'inscrivent dans une dynamique élargie incluant les parents, la fratrie, les pairs et la communauté.

Enfin, on peut citer l'application systématique des classifications nosographiques internationales (DSM-V et CIM-10) dans le diagnostic des troubles mentaux qui s'impose aux cliniciens hospitaliers et minimise l'impact des déterminants culturels. Les récits de sorcellerie, bien qu'analysés dans une perspective métapsychologique par Ibrahima Sow, un psychiatre sénégalais, peuvent être amalgamés comme relevant d'un

³¹ Baoutou (2023); Tetou (2023).

symptôme psychotique de l'ordre d'un délire, ou écartés de l'analyse clinique car ils sont considérés de manière dichotomique comme relevant du champ d'expertise « spirituel » des devins-tradithérapeutes. Les praticiens locaux craignent en effet de s'aventurer sur le terrain de la métaphysique, comme le détaille Bansard dans sa pratique clinique hospitalière au Togo : « Les phénomènes liés aux croyances traditionnelles ou religieuses peuvent être interprétés par le psychologue clinicien togolais comme une réalité spirituelle se situant en dehors de son champ d'intervention psychologique. Dans ce contexte, science et spiritualité ne peuvent se rencontrer »³². À l'inverse, les cliniciens locaux souhaitant intégrer dans leur diagnostic les étiologies culturelles craignent de ne pas être reconnus par la société moderne³³ en se situant en dehors du champ de spécialisation médicale. Dès lors, un décalage dans le rythme d'appropriation des savoirs se manifeste : les travaux contemporains qui intègrent la dimension culturelle du psychisme progressent dans la recherche internationale, tandis que leur diffusion et leur intégration demeurent plus lentes dans des contextes culturels africains, par exemple, où les sciences n'occupent pas la même place structurante dans l'organisation sociale et ne bénéficient pas du même soutien politique que dans les sociétés occidentales.

Ces exemples montrent comment des outils (échelles de mesure), des modèles théoriques (attachement) et des classifications (nosographie), conçus et pensés dans des contextes occidentaux, peuvent ne pas être adaptés aux réalités africaines. Nous soulignons donc la nécessité de développer des instruments et des cadres théoriques qui tiennent compte des spécificités culturelles et contextuelles de chaque population afin de produire des connaissances scientifiques pertinentes et applicables localement. Cet effort scientifique passe nécessairement par l'appropriation ou la redéfinition d'un arsenal conceptuel culturellement marqué afin de déconstruire les pièges scientistes d'un universalisme douteux.

Bien souvent, pour conduire ces recherches, le chercheur doit s'informer rigoureusement des études antérieures qui sont spécialisées dans son objet de recherche afin de circonscrire ses hypothèses à une réalité qui correspond le plus possible à l'état actuel des connaissances. Cette étape, maintenant largement connue dans le travail scientifique et recommandée par les revues internationales, est nommée la « revue de la littérature », le « cadre théorique » ou l'« état de l'art ». Dans cette logique, la théorie occupe une place importante dans la formulation des hypothèses, puis dans l'observation de l'objet de recherche, puis *in fine* dans l'interprétation des résultats. En effet, dans ce contexte, le chercheur clinicien est bien souvent contraint de s'inspirer des paradigmes

³² Bansard (2023, p. 132).

³³ Par exemple, la prise en charge des soins par les assurances n'est effective que lorsque ceux-ci s'inscrivent dans le cadre d'un diagnostic ou d'une ordonnance médicale dont la nosographie fait l'objet d'une reconnaissance au niveau international.

occidentaux préconstruits, faute de modèles théoriques endogènes³⁴ pour observer et rendre compte de la modernité africaine contemporaine. Cet écueil peut perpétuer insidieusement une occidentalisation des savoirs et des pratiques. Les productions scientifiques qui ne résolvent pas ces biais participent à un effet de boucle *ad nauseam* qui risque la répétition-validation théorique, et renforce de fait l'hégémonie des modèles théoriques exogènes. C'est pourquoi Djassoa³⁵ propose dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive de poser des questions en termes d'équivalence : est-ce que le phénomène décrit dans la littérature s'observe à l'identique dans le contexte d'étude? Djassoa³⁶ insiste ici sur la rigueur scientifique à adopter dans la formulation des hypothèses, qui doivent dès le départ être contextualisées au regard du contexte culturel. Néanmoins, cette démarche peut également contenir un biais.

La dernière étape de l'approche hypothético-déductive consiste, en appui sur l'interprétation des résultats, à contextualiser et à relativiser les conclusions en fonction du cadre théorique initial. C'est à ce moment que la transformation des connaissances peut survenir, permettant de remettre en question les théories sous-jacentes et d'en proposer au besoin une adaptation culturelle. Cependant, bien que cette méthode permette une certaine remise en question, elle ne favorise pas pleinement, et ce particulièrement en psychopathologie clinique, l'émergence de théories authentiques et endogènes. En effet, le travail reste inévitablement comparé aux théories initiales, limitant ainsi la capacité de développer des schémas de compréhension novateurs, indépendants et autonomes. Nous proposons d'appeler cette tendance un « biais de comparaison » : en cherchant à établir des équivalences ou à vérifier la pertinence de modèles préexistants, la démarche scientifique s'oriente selon des œillères qui restreignent son horizon de découverte. Bachelard l'exprimait déjà avec clairvoyance en le situant comme un obstacle épistémologique : « Il vient un temps où l'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit, où il aime mieux les réponses que les questions »³⁷.

Le biais de comparaison réside ainsi dans l'imposition d'un cadre théorique externe érigé en référence normative, qui tend à neutraliser la singularité des phénomènes observés et à les inscrire de force dans des catégories conceptuelles étrangères à leur logique propre. Lorsqu'il s'inscrit au fondement même de la démarche de recherche, ce raisonnement par équivalence ou par similitude inhibe, à notre sens, les potentialités heuristiques de la découverte scientifique.

³⁴ Nous souhaitons ici souligner le déséquilibre entre la grande proportion de modèles théoriques exogènes, en comparaison au faible nombre de modèles théoriques endogènes en contexte africain. Nous parlons bien ici de « modèle théorique », c'est-à-dire d'un travail systématisé et conceptualisé et non de publication, d'étude ou de recherche qui ont une ambition plus modeste.

³⁵ Djassoa (2016).

³⁶ Djassoa (2016).

³⁷ Bachelard (1938, p. 15).

Ce biais, rendu particulièrement saillant par l'exportation culturelle des savoirs scientifiques dans d'autres contextes, renvoie plus largement à une tension inhérente à la science elle-même. Morin la désignait comme le « paradigme de simplification » : « La pensée simplifiante est incapable de concevoir la conjonction de l'un et du multiple (*unitas multiplex*). Ou bien, elle unifie abstraitement en annulant la diversité. Ou, au contraire, elle juxtapose la diversité sans concevoir l'unité »³⁸. C'est ainsi que s'installe, selon lui, une « intelligence aveugle »³⁹, propre à une époque « scientifiante » plus qu'à une science réflexive, qui ne connaîtrait que ce qu'elle produit tout en ignorant son propre angle mort.

Cette critique rejoint celle formulée par plusieurs courants en sciences sociales relativement aux dérives hégémoniques et méthodologiques du culturalisme. Geertz⁴⁰ et Ricœur⁴¹, dans leurs approches interprétatives et herméneutiques, ont cherché à redonner sens à la compréhension des phénomènes à partir de leur inscription symbolique et culturelle, tout en reconnaissant les limites de cette posture. Dans une perspective plus engagée, Smith⁴² plaide pour la nécessité de « décoloniser les méthodologies » en plaçant au cœur des dispositifs de recherche les épistémologies indigènes plutôt que des théories exogènes. Enfin, Patton⁴³ propose une réflexion analogue à la nôtre, invitant à repenser les biais méthodologiques inhérents à l'approche comparative dans les recherches qualitatives.

Formation à la méthodologie de la recherche au Togo

Enfin, si les processus d'occidentalisation et d'américanisation des savoirs constituent des facteurs externes majeurs dans la structuration des cadres théoriques et méthodologiques mobilisés au Togo, ceux-ci trouvent également un terrain d'appui dans des dynamiques internes relevant de la formation à la méthode scientifique, de l'organisation institutionnelle du champ universitaire et des enjeux culturels liés à la transmission des savoirs. L'histoire de la psychologie n'est donc pas celle des manuscrits, mais celle des départements universitaires, avec leurs enseignants et leurs étudiants.

Un premier ensemble de difficultés relève d'un phénomène structurel et historique, observable à l'échelle statistique, et directement imputable aux institutions universitaires togolaises et à leur capacité de production de savoirs. À titre comparatif, les universités européennes se sont développées dès le XIII^e siècle, permettant l'émergence progressive de traditions intellectuelles, de corpus théoriques stabilisés, ainsi que d'écoles de pensée traversant les générations et structurant durablement les

³⁸ Morin (1990, p. 19).

³⁹ Morin (1990, p. 19).

⁴⁰ Geertz (1973).

⁴¹ Ricœur (1986).

⁴² Smith (1999).

⁴³ Patton (2014).

champs disciplinaires. À l'inverse, l'institution universitaire au Togo est relativement récente⁴⁴ et géographiquement concentrée⁴⁵. Cette configuration induit mécaniquement une production scientifique quantitativement plus restreinte, mais aussi une moindre continuité historique dans l'élaboration des savoirs, rendant plus difficile la constitution de courants théoriques endogènes. À cela s'ajoute la question linguistique : les productions scientifiques togolaises, majoritairement rédigées en français, s'adressent à des comités de lecture et des évaluateurs francophones, eux-mêmes acculturés à des cadres théoriques largement élaborés hors du contexte africain. Il en résulte un double effet : d'une part, une moindre visibilité internationale des productions togolaises; d'autre part, une tendance à référencer prioritairement des travaux extérieurs, dont la production est exponentielle et qui s'imposent progressivement comme des normes épistémologiques implicites. Enfin, le manque d'infrastructures de recherche et de professeurs habilités à diriger des recherches contraint une majorité de doctorants togolais à conduire leur thèse au sein de laboratoires étrangers, le plus souvent francophones. Cette mobilité scientifique, bien que formatrice, participe également à une acculturation aux modèles épistémologiques du laboratoire d'accueil, parfois au détriment d'une élaboration théorique ancrée dans les réalités locales, non par choix délibéré, mais plus simplement en raison de la rareté, voire du manque de références scientifiques comparativement constituées dans le contexte togolais.

Par ailleurs, les modalités pédagogiques et culturelles contribuent elles aussi à cette fragilisation. Le système éducatif togolais demeure largement structuré par une pédagogie de la répétition et par une conception verticale du savoir, privilégiant la mémorisation et la restitution au détriment de l'élaboration critique, logiques qui traversent également l'institution universitaire. Inscrite dans une culture de l'ancestralité où le savoir se transmet davantage qu'il ne se discute, cette configuration peut constituer un point de butée propre à certaines sociétés dites traditionnelles, en ce qu'elle limite les espaces d'appropriation subjective et de remise en question des héritages.

La question du plagiat, et aujourd'hui de l'usage des IA génératives, constitue un troisième point révélateur, en prolongement du précédent. Si les normes de référencement APA sont enseignées (là où l'usage des IA génératives ne l'est pas encore), la réflexion épistémologique sur l'originalité, la responsabilité intellectuelle et la position subjective du chercheur demeurent souvent insuffisamment travaillées. Le plagiat apparaît alors moins comme une transgression consciente que comme l'effet d'un rapport culturel au savoir, davantage orienté vers l'inscription dans un collectif, celui de la communauté scientifique ou universitaire, que vers l'affirmation d'une pensée

⁴⁴ Le Département de psychologie médicale a été fondé en 1995, puis le premier DESS est apparu en 2004 sous la mention « Psychologie de la santé ».

⁴⁵ Sur l'ensemble du territoire togolais, d'une population approximative de 8 millions d'habitants, deux universités enseignent la psychologie : l'Université de Lomé et l'Université de Kara.

singulière. Ce déficit de formation réflexive tend probablement à renforcer un alignement sur des constructions théoriques extérieures, déjà dominantes, dans une forme d'aliénation culturelle aux productions scientifiques occidentales⁴⁶.

Enfin, les méthodes qualitatives demeurent largement marginalisées dans la formation à la méthode scientifique, au profit des approches quantitatives (statistiques, questionnaires, échelles de mesure), et ce, malgré un volume horaire conséquent officiellement consacré à cet enseignement dans les parcours universitaires. Cette configuration semble traduire une dissociation implicitement positiviste entre, d'une part, une méthode de recherche conçue comme relevant exclusivement de l'objectivation, de la mesure et de la quantification, et, d'autre part, l'apprentissage de méthodes dites « cliniques », envisagées avant tout dans leur finalité opératoire en vue de l'exercice hospitalier ou psychothérapeutique. Cette dissociation trouve un ancrage précoce dans l'histoire institutionnelle de la psychologie au Togo, dès la fondation du Département de « psychologie médicale ». L'importation de la discipline, notamment sous l'impulsion du professeur Djassoa, s'est inscrite dans une logique d'affiliation au champ médical visant à asseoir une légitimité scientifique, politique et institutionnelle, au prix d'un éloignement de la clinique comme démarche épistémologique autonome, contribuant durablement à la hiérarchisation des méthodes au sein de la formation⁴⁷. La démarche clinique et qualitative tend ainsi à être reléguée au statut de simple recueil de données subjectives, située en dehors du champ de la preuve scientifique proprement dite. Ainsi, lorsque les étudiants sont amenés à engager une démarche de recherche académique, rares sont ceux qui mobilisent exclusivement des données cliniques, comme des études de cas, celles-ci étant généralement perçues comme insuffisantes pour fonder, à elles seules, la moindre conclusion scientifiquement recevable.

De la méthode empirico-inductive au paradigme constructiviste-complémentariste

L'intérêt du modèle empirico-inductif en contexte africain

Pour surmonter les biais de comparaison, et contre-balancer les rapports hégémoniques dans la construction des connaissances scientifiques, notre proposition vise à adopter une approche plus inductive et empirique, permettant de développer des modèles théoriques endogènes qui respectent et reflètent fidèlement les particularités du cadre étudié. Il s'agit ici de soigner son aliénation et sa dépendance aux théories externes comme point de comparaison systématique.

Évidemment, il reste impossible pour tout scientifique de construire des théories *ex nihilo* sans se référer *a minima* à une filiation intellectuelle et à des travaux déjà existants, à condition d'adopter une réflexivité qui puisse en supporter la flexibilité. En d'autres termes, l'appui sur les connaissances antérieures ne prend tout son sens que s'il

⁴⁶ Bansard (2023); Fanon (1952); Omotunde (2006).

⁴⁷ Bansard et Kpassagou (2025).

s'accompagne d'une attitude critique et adaptative, par laquelle les cliniciens participent au renouvellement des théories. De plus, il y a une tension entre l'universalité des méthodes et l'ancrage culturel des théories résultantes. Par exemple, les paradigmes de pensée et les méthodologies nous semblent pouvoir être exportés et appliqués dans divers contextes, mais les théories qui en résultent restent inévitablement marquées par les particularités culturelles du contexte d'origine. À cet égard, nos théories ne reflètent pas simplement nos affiliations à un groupe secondaire académique ou à des sociétés savantes, mais constituent aussi une réponse détournée aux manquements et tensions de notre groupe primaire, que nous tentons de traiter à travers la théorisation, pour nous en tenir symboliquement à distance, ce que Devereux⁴⁸ s'amuserait à ranger du côté de l'angoisse de la méthode. Cette perspective nuance notre vision de l'universalité des connaissances scientifiques, en montrant combien la genèse des théories est intimement liée à l'histoire et aux conditions sociales de leurs auteurs.

Les travaux de Sow, une théorie endogène et enracinée

Les travaux d'Ibrahima Sow en psychopathologie clinique représentent un modèle théorique endogène de référence d'une pertinence inégale, élaboré en étayage avec d'autres théories contemporaines telles que celles d'Edmond et Marie-Cécile Ortigues, ainsi que Kurt Lewin. Bien que Sow ait intégré ces concepts, il est demeuré profondément ancré dans les réalités anthropologiques et culturelles africaines. Ces théories servaient donc de leviers réflexifs pour affiner ses inductions, et non des modèles de comparaison guidant ses interprétations initiales.

Sow s'est principalement appuyé sur l'anthropologie et a procédé par induction pour formuler ses premières hypothèses de travail en psychopathologie. En étudiant les techniques traditionnelles et les représentations de la maladie mentale, il a établi des fondations théoriques propres au contexte socioculturel africain avant de se lancer dans l'étude du psychisme. Sow⁴⁹ s'inscrit ici dans les travaux de Smith⁵⁰ préalablement évoqué. Son deuxième ouvrage⁵¹ offre d'ailleurs une critique de la nosographie occidentale dans son application systématique aux patients africains, à la lumière des structures anthropologiques africaines qu'il avait préalablement sublimées. Ainsi, nous avons ici un remarquable exemple d'étude inductive conduisant à la création d'un modèle théorique endogène et authentique. Ici, la comparaison aux modèles extérieurs intervient en dernier lieu, elle n'est pas le point de départ de la réflexion scientifique.

C'est pourquoi nous soulignons ici l'intérêt des méthodes inductives et en particulier de la théorisation ancrée⁵². La théorisation ancrée, originaire de la Grounded

⁴⁸ Devereux (1967).

⁴⁹ Sow (1977, 1978).

⁵⁰ Smith (1999).

⁵¹ Sow (1978).

⁵² Paillé (1994).

Theory⁵³ en sociologie vient signifier la nécessité d'être « enraciné » dans les réalités du terrain de recherche. Dans cette démarche inductive, l'objectif est de faire émerger une théorie personnalisée, la compréhension d'un phénomène n'est pas réduite aux apports théoriques prédéfinis; ce sont, à l'inverse, les données recueillies sur le terrain qui indiquent le chemin à suivre. La découverte théorique est donc privilégiée par rapport à la répétition théorique. Ainsi, on observe un renversement épistémologique où cette fois-ci ce ne sont plus les modèles théoriques, et ce, peu importe leur origine culturelle, qui guident le chercheur dans son étude des réalités africaines, mais les réalités africaines, le terrain, qui guident le chercheur jusqu'à l'émergence d'un cadre théorique issu de ce matériel. Cependant, cette lecture du terrain ne se fait jamais dans une pure neutralité et implique une mentalisation contre-intuitive. En effet, nos références intellectuelles, intériorisées et parfois admirées, lisent en nous les événements de terrain; en d'autres termes, nous n'appréhendons pas les phénomènes cliniques uniquement à travers notre subjectivité propre, mais aussi à travers celle que nous avons reçue et intégrée de maîtres qui font autorité pour nous. Ainsi, la démarche scientifique implique à la fois de déconstruire ces influences pour éviter qu'elles ne limitent l'interprétation, et de les faire vivre, car elles constituent des repères pour orienter et nourrir notre lecture du réel.

Complémentarisme-constructiviste et interculturalité des chercheurs

Si la théorisation ancrée recourt d'ailleurs fréquemment à un double codage des données en mobilisant l'analyse croisée de plusieurs chercheurs, c'est parce qu'elle reconnaît dans cette pratique un gage de validité scientifique, permettant de répondre aux critiques récurrentes adressées aux méthodes qualitatives quant aux limites des interprétations reposant sur une subjectivité unique. C'est dans cette perspective que nous conduisons nos recherches au Togo⁵⁴, en élaborant un dispositif méthodologique reposant sur une collaboration inter- et transculturelle entre cliniciens de cultures et de nationalités différentes que nous allons maintenant détailler.

Dans le prolongement de la logique inductive, la recherche qualitative garde toujours ouverte la possibilité de l'inattendu, générant une posture naïve où le chercheur éprouve un effet de surprise face à un élément émergent qu'il interrogera par la suite⁵⁵. Elle suppose une vigilance particulière à ce qui se dégage du matériau, favorisant une analyse en émergence plutôt qu'une analyse en reconnaissance⁵⁶. L'enjeu n'est donc pas de valider un cadre théorique préétabli, mais de produire de nouvelles connaissances à partir d'un raisonnement inductif qui va du particulier vers le général. Profondément « ancrée » dans le contexte, la recherche qualitative implique également une immersion du chercheur afin de saisir la complexité des vécus et des situations, dans l'hypothèse

⁵³ Glaser et Strauss (1967).

⁵⁴ Bansard et al. (2024).

⁵⁵ Miles et Huberman (2003).

⁵⁶ Paillé et Mucchielli (2016).

que les données sont co-construites par le dispositif même de recherche, c'est-à-dire issues d'une rencontre intersubjective⁵⁷.

La posture qualitative repose donc sur un paradigme dit « constructiviste » au centre duquel siège la compréhension de l'expérience singulière des sujets. Les sujets sont ainsi considérés comme les experts d'une réalité particulière qui intéresse le chercheur, mais aussi comme des experts de leur vécu. Les réalités observées sont ici considérées comme dynamiques et multiples, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas figées et exclusives à celui qui les perçoit. Elles ne sont pas le reflet exact de la réalité, mais se co-construisent avec ceux qui les observent, et interagissent avec elles, sujets comme chercheur. D'un côté, les sujets construisent une expertise personnelle à travers leur expérience singulière. Le rôle du chercheur est ici de pouvoir valoriser, puis décoder ces expériences, afin d'en proposer des interprétations s'inscrivant dans ses connaissances spécifiques. D'un autre côté, le chercheur « perturbe » (au sens schrödingrien du terme) le système qu'il observe, participant ainsi à sa construction comme à sa déconstruction. Cette posture est d'autant plus pertinente dans des contextes pluriethniques et multiculturels comme le Togo, où coexistent des appartenances plurielles et multiréférencées.

C'est précisément ici que prend place l'apport du modèle complémentariste de Devereux⁵⁸. En articulant psychanalyse, anthropologie et disciplines connexes (sociologie, histoire, politique) autour d'une perspective universaliste de l'inconscient, ce modèle invite à croiser plusieurs registres de lecture. Dans le prolongement de cette orientation, notre dyade de chercheurs – l'un d'origine française, l'autre d'origine togolaise – a permis de développer une double lecture, à la fois intraculturelle et extraculturelle, émique et étique. Ce dispositif méthodologique met à profit un positionnement en oscillation constante entre implication et détachement vis-à-vis de l'objet de recherche : le clinicien étranger introduit une distance critique, une position de travers, tandis que le clinicien local apporte une proximité culturelle, une position du dedans.

Cette dynamique prolonge la mise en tension de deux postures complémentaires : la posture émique, qui renvoie à une approche inductive centrée sur les observations intraculturelles et la spécificité des processus étudiés⁵⁹, et la posture étique, de type plus déductif, qui consiste à interpréter les données à partir d'un regard externe, indépendant des significations portées par les acteurs⁶⁰. Leur articulation ouvre à une analyse enrichie

⁵⁷ Bioy et al. (2021).

⁵⁸ Devereux (1972).

⁵⁹ Guerraoui et Pirlot (2011).

⁶⁰ Olivier de Sardan (1998).

du phénomène étudié, permettant d'éviter à la fois « les pièges de l'universalisme facile sans non plus tomber dans un relativisme paresseux »⁶¹.

Dans cette logique, nous avons choisi de mettre à profit notre différence interculturelle non pas en assignant à chacun une posture figée de « dedans » ou de « dehors », mais en instaurant une complémentarité constructiviste des positions culturelles. L'objectif, pour l'un comme pour l'autre, est de « briser le miroir du soi » afin d'étudier l'altérité, pour reprendre une expression chère à Godelier⁶². La proximité et la distance ne sont donc pas données a priori par l'origine des chercheurs : chacun doit chercher une position intermédiaire et oscillante, passant tour à tour par des postures émiques ou étiques, selon ses modèles de référence, ses observations et le matériau recueilli.

Ce positionnement s'appuie donc sur une forme de « triangulation » des données⁶³, entendue ici non comme une multiplication des sources ou des méthodes articulant le quanti et le quali, mais comme un principe heuristique permettant de croiser des regards, des cadres théoriques et des niveaux d'analyse et d'implication distincts. Cette triangulation s'est déployée à la fois sur le plan méthodologique, par la mise en dialogue de matériaux cliniques, anthropologiques et contextuels, et sur le plan théorique, par une articulation entre références issues de la psychologie clinique, de l'anthropologie et des sciences sociales. Une telle démarche s'inscrit dans une approche résolument interdisciplinaire, visant à dépasser les cloisonnements disciplinaires sans en nier les spécificités, tout en relevant d'une pluridisciplinarité assumée, au sens d'une co-présence et d'un ajustement progressif de cadres interprétatifs hétérogènes. Loin d'un éclectisme méthodologique, cette articulation permet de renforcer la validité interprétative des analyses, en rendant compte de la complexité des phénomènes étudiés et en limitant les effets de réduction liés à une lecture univoque ou monodisciplinaire.

La régulation des dynamiques transférentielles

L'ensemble de ce dispositif méthodologique est évidemment sous-tendu par une analyse permanente et rigoureuse des dynamiques transféro-contre-transférentielles envisagées non seulement dans leur dimension intersubjective, mais également dans leur dimension culturelle⁶⁴. Le choix méthodologique de mettre la différence culturelle au centre du processus analytique a pour effet d'exacerber particulièrement, bon gré mal gré, le contre-transfert culturel : l'altérité entre chercheurs et sujets, mais aussi entre chercheurs eux-mêmes, vient nourrir les mouvements de projection, d'idéalisation, d'identification et de résistance. Mais c'est précisément cette mise en tension qui en constitue l'intérêt heuristique et qui fonctionne comme un analyseur, rendant visibles des mécanismes

⁶¹ Teyssier et Denoux (2013, p. 306).

⁶² Godelier (2002).

⁶³ Bioy et al. (2021).

⁶⁴ Rouchon et al. (2009).

transférentiels souvent implicites et permettant de les travailler de manière réflexive. Autrement dit, la différence culturelle n'est pas seulement ce qui trouble l'analyse, elle devient ce qui la rend possible : ce qui met le transfert à l'épreuve en ouvre simultanément l'espace de régulation, penser les impensés qui nous précèdent c'est déjà établir ceux qui nous devancent.

Conclusion

La prééminence de l'épistémologie positiviste et de la méthode hypothético-déductive dans le contexte togolais tend non seulement à marginaliser les savoirs traditionnels, mais aussi à négliger l'intégration des significations et des logiques culturelles locales, limitant ainsi la pertinence contextuelle des connaissances produites.

Pour construire les connaissances en continuité avec les sciences « traditionnelles » dans le contexte africain, il nous semble donc important d'éviter les « greffes théoriques » fondées sur des préconstruits exogènes. En poursuivant cette analogie, dans une greffe, l'objet greffé peut s'intégrer harmonieusement dans l'organisme, contribuant à sa fonctionnalité. Cependant, il peut aussi être rejeté, et mettre en danger son équilibre. Dans notre contexte, il n'est pas rare que le chercheur ignore les incompatibilités latentes entre les cadres théoriques importés et les réalités locales. Cette méconnaissance peut découler d'une forme décoloniale d'aliénation vis-à-vis des savoirs justement issus de la colonisation, lesquels influencent, parfois à l'insu du chercheur, l'orientation même de sa démarche. Comme le souligne Bansard,

entrer en confrontation directe avec l'héritage culturel colonial dans le but de s'en dissocier peut perpétuer une forme d'emprise, caractérisée par une dualité entre rejet et dépendance dans la relation bien connue des fonctionnements limites où l'effort de différenciation finit par renforcer l'attachement à l'objet même que l'on cherche à rejeter⁶⁵.

Les savoirs traditionnels, auxquels nous avons accès par des recherches empiriques, doivent donc être placés au moins sur un pied d'égalité avec les théories exogènes pour comprendre les spécificités du fonctionnement psychique et psychopathologique en contexte africain. Il est essentiel de revenir vers l'anthropologie et la sociologie afin de dégager un corpus de connaissances endogènes soutenant les thèses en psychologie. Cette démarche que Devereux⁶⁶ qualifie de « complémentariste », consiste à ce que les interprétations socioanthropologiques prennent le relais lorsque les interprétations psychologiques deviennent insuffisantes, et vice versa. La théorie ancrée, quant à elle, s'enracine dans les réalités locales pour promouvoir un interactionnisme sociodiscursif par des méthodes empirico-inductives. De plus, il nous semble nécessaire, dans la continuité des travaux de Devereux⁶⁷, d'intégrer le contre-transfert culturel pour

⁶⁵ Bansard (2025, p. 94).

⁶⁶ Devereux (1972).

⁶⁷ Devereux (1967).

se libérer des rapports de domination hégémonique et impérialiste dans toute recherche en psychologie clinique afin d'interroger les rapports inconscients qui nous lient aux productions extérieures, et particulièrement occidentales avec lesquelles nous partageons le langage. Pour que la recherche scientifique puisse prétendre à une dimension internationale, elle doit transcender « le narcissisme des petites différences »⁶⁸ culturelles qui la sous-tendent.

En conclusion, il s'agit donc de renforcer l'inter- et la transdisciplinarité avec les sciences humaines et sociales, en particulier l'anthropologie et la sociologie, pour s'appuyer sur un corpus endogène contre-balançant le recours aux théories exogènes. Il ne s'agit pas de nier les productions extérieures en adoptant une attitude de repli ou d'entre-soi culturel, mais de les aborder avec prudence et critique. Cela implique de les mettre premièrement à distance, pour ensuite y revenir en dernier lieu, une fois que les données ont été interprétées. Autrement dit, il faut *suspendre* la théorie pour se laisser *surprendre* par les données qui émergent du terrain.

Il est souvent plus aisé de s'appuyer sur des sources existantes et de les adapter progressivement plutôt que de se lancer dans une théorisation nouvelle qui risquerait d'occasionner des points de rupture avec l'épistémè générale. Cependant, les avancées scientifiques exigent parfois des révolutions audacieuses pour permettre des progrès significatifs. Comme le disait Morin⁶⁹, « le simple n'est qu'un moment, un aspect entre plusieurs complexités ».

Références

- Abelhauser, A. (2007). *Le recrutement d'un enseignant-chercheur en psychologie. Interview de Sophie Mendelshon*. Réseau de Psychologie : Psychologie Web. https://www.reseauspsychologues.eu/Le-recrutement-d-un-enseignant-chercheur-en-psychologie-interview-d-Alain-Abelhauser-sept-2007_a2277.html
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Librairie philosophique J. Vrin.
- Bansard, N. (2023). *Psychopathologie de la sorcellerie, aliénation et travail de l'ancêtre* [Thèse de doctorat inédite]. Université d'Angers, France. https://theses.hal.science/tel-04514742v1/file/these_BANSARD_1et2.pdf
- Bansard, N. (2025). Dynamiques sociopsychiques des aliénation(s) au Togo : tradition, modernité et héritage colonial. *L'autre*, 26(1), 93-105. <https://doi.org/10.3917/lautr.076.0093>

⁶⁸ Freud (1930).

⁶⁹ Morin (1990, p. 51).

- Bansard, N., & Kpassagou, B.-L. (2025). Vers une intégration des étiologies spirituelles dans la pratique hospitalière du psychologue clinicien au Togo. *Pratiques psychologiques*, 31(4), 275-284.
- Bansard, N., Kpassagou, B.-L., & Lawson, J.-P. (2024). Situation projective du Rorschach, outil d'exploration de la personnalité des tradi-thérapeutes « clairvoyants » Nawdeba du Nord-Togo. *Psychologie clinique et projective*, 35(1), 61-87. <https://doi.org/10.3917/pcp.035.0061>
- Baoutou, K. (2023). *Traumatisme psychique et résilience dans les armées : processus de résilience des ex-contingents militaires de la Minusma au regard des représentations d'attachement et des stratégies de coping dans le contexte interculturel togolais* [Thèse de doctorat inédite]. Université d'Angers, France.
- Bioy, A., Castillo, M., & Koenig, M. (2021). *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*. Dunod.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eschel.
- Brunswick, E. (1956). *Perception and the representative design of psychological experiments* (2^e éd.). University of California Press.
- Devereux G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Flammarion.
- Djassoa, G. (2016). *Méthodologie de la recherche scientifique en psychologie : démarche algorithmique*. L'Harmattan.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- Freud, S. (1930). *Malaise dans la culture*. Payot.
- Freud, S. (1933). Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse (Conférence XXXV : une Weltanschauung). Dans S. Freud (Éd.), *Œuvres complètes. Psychanalyse* (Vol. XIX, pp. 163-191). Presses universitaires de France.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Gerbault, J. (2010). Localisation, traduction et diversité sociolinguistique en Afrique sub-saharienne : stratégies et perspectives. *Meta*, 55(4), 817-844.
- Glaser, G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Godelier, M. (2002). *Briser le miroir du soi*. Dans C. Ghasarian (Éd.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive : nouveaux terrains*. Armand Colin.

- Gori, R. (2015). *La fabrique des imposteurs*. Actes Sud.
- Gori, R., & Del Volgo, M.-J. (2014). *La santé totalitaire : essai sur la médicalisation de l'existence*. Flammarion.
- Greenfield, P. (1997). You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, 52(10), 1115-1124.
- Guerraoui, Z., & Pirlot, G. (2011). *Comprendre et traiter les situations interculturelles : approches psychodynamiques et psychanalytiques*. De Boeck Supérieur.
- Kpassagou, B.-L., & Hatta, O. (2022). Trouble délirant ou communication avec le monde invisible : psychopathologie du syncrétisme au Togo. *L'autre*, 23(3), 306-315.
- Lagache, D. (1949). *L'unité de la psychologie : psychologie expérimentale et psychologie clinique*. Presses universitaires de France.
- Laurens, S. (2009). L'étrange classement des revues de psychologie et le cas mystérieux du Bulletin de psychologie. *Bulletin de psychologie*, 499(1), 67-78.
- Le Du, C. (2009). Tests psychologiques et facteurs culturels. Dans T. Baubet, & M.-R. Moro (Éds), *Psychopathologie transculturelle. De l'enfance à l'âge adulte* (pp. 107-150). Masson.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF Éditeur.
- Olivier De Sardan, J.-P. (1998). Émique. *L'Homme*, 38(147), 151-166.
- Omotunde, J.-P. (2006). *Discours afrocentriste sur l'aliénation culturelle*. Éditions Menaibuc.
- Opong, S. (2016). The journey towards Africanising psychology in Ghana. *Psychological Thought*, 9(1), 1-14.
- 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.). Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Pignarre, P. (2006). *Les malheurs des psys, psychotropes et médicalisation du social*. La Découverte.
- Ratele, K. (2017). Editorial: Six theses on African psychology for the world. *Psychology in Society*, (54), 1-9.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Éditions du Seuil.

- Rouchon, J., Reyre, A., Taïeb, O., & Moro, M. (2009). L'utilisation de la notion de contre-transfert culturel en clinique. *L'autre, 10*(2), 80-89.
- Samassékou, A. (2010). De l'eurocentrisme à une vision polycentrique du monde : plaidoyer pour un changement de paradigme. *Diogène, 1*(229-230), 214-230.
- Santiago-Delafosse, M. (2007). La fonction psychologique des « théories subjectives » de la maladie. Dans D. Simon, P.-Y. Traynard, F. Bourdillon, & A. Grimaldi (Éds), *Éducation thérapeutique, prévention et maladies chroniques* (pp. 97-109). Masson.
- Santiago Delefosse, M., & del Rio Carral, M. (2017). *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*. Dunod.
- Sapiro, G. (2023). L'américanisation des sciences humaines et sociales françaises? Une cartographie des traductions de l'anglais, de l'allemand et de l'italien en français (2003-2013). *Biens Symboliques/Symbolic Goods, 12*(12). <https://doi.org/10.4000/bssg.3049>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton, Mifflin and Company.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books.
- Sow, I. (1977). *Psychiatrie dynamique africaine*. Payot.
- Sow, I. (1978). *Les structures anthropologiques de la folie en Afrique Noire*. Payot.
- Tetou, A.-S. (2023). Représentations de la filiation adoptive et contexte d'émergence du trouble des conduites chez l'enfant adopté au Togo [Thèse de doctorat inédite]. Université d'Angers, France.
- Teyssier, J., & Denoux, P. (2013). Mesurer l'appropriation intrapsychique de l'hétérogénéité culturelle : perspectives de la psychologie interculturelle *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 99-100*(3), 297-312. <https://doi.org/10.3917/cips.099.0295>
- Vauclair, J., & Piolat, A. (2004). Normes de publication scientifique : la domination du modèle anglo-saxon? *Pratiques psychologiques, 10*(4), 535-558.
- Williams, R. L. (2008). A 40-Year history of the Association of Black Psychologists (ABPsi). *The Journal of Black Psychology, 34*(3), 249-260. <https://doi.org/10.1177/0095798408321332>

***Nolhan Bansard** est docteur en psychologie clinique sociale, psychologue clinicien et chercheur en postdoctorat au sein de l'Observatoire départemental de la protection de l'enfance (ODPE) du Maine-et-Loire où il étudie les impacts des dispositifs en prévention et en protection de l'enfance sur la parentalité. Sa thèse de doctorat explore la clinique des étologies sorcellaires au Togo et porte une attention particulière aux incidences subjectives et transpsychiques des transformations socioculturelles "tradimodernes" sur les dynamiques de la parenté, de la filiation et de la transmission. Ses recherches s'inscrivent dans une approche psychodynamique et clinique sociale mobilisant une méthodologie à la fois projective et ethnopsychiatrique.*

***Bassantéa Lodegaèna Kpassagou** est enseignant-chercheur au Département de psychologie appliquée de l'Université de Lomé. Titulaire d'un doctorat en psychologie clinique et psychopathologie, il est praticien dans le Service de Psychiatrie et de Psychologie Médical du CHU Campus depuis 2008. Ses thèmes de recherches proposent une lecture ethnopsychanalytique de certains faits spirituels dans la culture togolaise.*

Pour joindre les auteurs :
nolhan.bansard@hotmail.fr
bl.kpassagou@gmail.com

*Vers une épistémologie relationnelle,
située et engagée auprès de jeunes
sous protection de l'enfance*

**Nolwenn Droumaguet Tourniaire, Doctorante en sciences de
l'éducation et de la formation**

Université Sorbonne Paris Nord, France

Olivia Gross, Docteure en santé publique

Université Sorbonne Paris Nord, France

Résumé

Cet article s'inscrit dans une recherche doctorale en Sciences de l'éducation et de la formation promue par la Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (CIIVISE). Il examine les conditions nécessaires pour qu'une enquête qualitative auprès de jeunes de 16 à 21 ans confiés à la protection de l'enfance et ayant révélé des violences sexuelles intrafamiliales puisse se déployer dans une logique éthique, réflexive et participative. En mobilisant les apports du *childism*, des épistémologies situées et de la *trauma-informed research*, le protocole vise à reconnaître la capacité des jeunes à produire des savoirs sur leur propre parcours. L'article décrit la construction collective du dispositif, l'implication d'un groupe de jeunes citoyens de la CIIVISE, la conception d'entretiens fondés sur l'autonomie narrative et la posture de recherche entendue comme une pratique de responsabilité partagée et de reconnaissance mutuelle.

Mots clés

RECHERCHE PARTICIPATIVE, SAVOIRS SITUÉS, JEUNES, INCESTE, ENJEUX ÉTHIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Note des autrices : Les autrices tiennent à exprimer leur profonde gratitude aux membres du comité de pilotage (COPIL) de la CIIVISE – Thierry Baubet, Alice Casagrande, Juliette Cellière, Jeanne Devèze, Mélanie Dupont et Fanny Westeel – dont l'engagement constant, la disponibilité et l'implication active ont créé les conditions concrètes et éthiques rendant cette recherche possible depuis ses débuts. Les autrices remercient vivement les jeunes du groupe miroir de la CIIVISE pour leur engagement remarquable et la qualité de leurs apports lors du temps d'échange consacré à cette recherche. Les autrices remercient chaleureusement les évaluateurs anonymes pour la qualité de leurs remarques, la finesse de leurs lectures et la pertinence de leurs suggestions, qui ont contribué à enrichir et à préciser cet article.

RECHERCHES QUALITATIVES – MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE – Vol. 45(1), pp. 28-52.

NUMÉRO HORS THÈME

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

Moving toward a relational, situated, and engaged epistemology in work with youth in child protection

Abstract

This article is based on doctoral research in Education and Training Sciences supported by the Independent Commission on Incest and Sexual Violence Against Children (CIIVISE). It examines the conditions necessary for a qualitative study of young people aged 16 to 21 in the child welfare system who have disclosed intrafamilial sexual abuse to be conducted in an ethical, reflective and participatory manner. By drawing on the contributions of childism, situated epistemologies and trauma-informed research, the protocol aims to recognize young people's capacity to generate knowledge about their own life experiences. The paper describes the collective development of the research framework, the involvement of a group of young adults from CIIVISE, the designing of narrative interviews, and the adoption of a research stance understood as a practice of shared responsibility and mutual recognition.

Keywords

PARTICIPATORY RESEARCH, SITUATED KNOWLEDGE, YOUTH, INCEST, ETHICAL AND METHODOLOGICAL ISSUES

Introduction

La participation des jeunes dans les projets de recherche en sciences humaines et sociales demeure limitée, tant sur le plan méthodologique qu'épistémologique. Si plusieurs courants, notamment les *critical youth studies*¹, les approches participatives critiques², ou encore les théories de la justice épistémique³, ont plaidé pour une reconnaissance pleine et entière de leurs savoirs, les jeunes restent néanmoins peu sollicités dans la production de connaissances les concernant.

Cette invisibilisation ne relève pas uniquement de contraintes méthodologiques ou d'obstacles d'accès au terrain. Elle s'inscrit plus profondément dans des rapports de pouvoir épistémiques et sociaux qui structurent durablement les relations entre adultes et jeunes. Parmi ces dynamiques prédomine l'adultisme, qui constitue une forme d'oppression fondée sur l'âge, par laquelle les adultes s'arrogent une autorité épistémique systématique sur les plus jeunes⁴. Ce rapport asymétrique érode leur légitimité à s'exprimer, à être crus et à être reconnus comme sujets pensants. Comme le formulent Alvarez-Lizotte et Caron, cette posture « mine la crédibilité (injustice testimoniale) et la reconnaissance du vécu (injustice herméneutique) des jeunes concernés, les amenant par le fait même à vivre une injustice épistémique et à être objectivés dans les interventions »⁵. Ces rapports inégalitaires s'enracinent dans des

¹ Cammarota et Fine (2008); Qijada Cerecer et al. (2013).

² Faisca (2021); Soulière et Caron (2017).

³ Fricker (2007); Godrie et al. (2020).

⁴ Bell (2018); DeJong et Love (2018).

⁵ Alvarez-Lizotte et Caron (2022, paragr. 4).

représentations sociales durables qui confèrent à l'adulte le monopole de la connaissance et cantonnent les jeunes à des rôles d'objets d'étude ou de sujets placés sous la tutelle protectrice des adultes. Cette distribution des rôles entrave la reconnaissance des jeunes comme producteurs de savoirs sur leurs parcours, leurs expériences, leurs ressources ou leurs fragilités. Elle alimente une forme d'injustice épistémique structurelle⁶ dans laquelle leur parole, bien que fréquemment sollicitée, est interprétée à travers des cadres d'analyse élaborés par les adultes souvent peu ajustés à l'expérience des jeunes.

Dans le champ spécifique de la protection de l'enfance, ces rapports de domination sont renforcés par la position sociale particulière des jeunes placés, par leur dépendance administrative et juridique, ainsi que par les contraintes des institutions qui organisent leur quotidien⁷. S'appuyant sur les travaux de James et Prout, Atwool⁸ souligne que dans les systèmes de protection de l'enfance, les enfants tendent à être perçus comme « immatures, irrationnels, incompetents et asociaux »⁹ [traduction libre]. Ainsi, comme un des relecteurs de cet article le pointe, les qualifier de « jeunes placés » comme c'est habituellement le cas, renvoie à une mesure administrative et participe à une lecture objectivante de leurs parcours, susceptible de reléguer au second plan l'expérience vécue et le pouvoir d'agir. Une telle lecture s'inscrit plus largement dans des cadres qui tendent à les appréhender comme des êtres passifs, principalement façonnés par les actions et les propos formulés par les adultes. Ces représentations contribuent à entretenir une asymétrie des positions sociales et institutionnelles entre adultes et jeunes dans les contextes de protection, en rendant plus difficile une écoute véritable de ce qu'ils ont à dire. Cette asymétrie tend aussi à légitimer un pouvoir d'encadrement des conduites¹⁰ par lequel les professionnels – souvent guidés par une volonté de bienveillance et de protection – organisent le quotidien, interprètent les besoins et définissent les réponses jugées appropriées à la situation des jeunes. Comme le souligne Michel Foucault, « gouverner, c'est structurer le champ d'action possible des autres »¹¹. Ce pouvoir exercé au sein d'institutions contraintes par des logiques administratives et des impératifs de responsabilité peut involontairement restreindre les espaces d'expression et de décision des jeunes eux-mêmes, en rendant plus difficile la reconnaissance de leur compétence à dire ce qu'ils vivent et ce dont ils ont besoin.

La recherche présentée ici s'inscrit dans une thèse en sciences de l'éducation et de la formation promue par une commission interministérielle : la Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (CIIVISE). Elle

⁶ Fricker (2007); Godrie et al. (2020).

⁷ Faisca (2021).

⁸ Atwool (2006).

⁹ « *Children are seen as immature, irrational, incompetent, asocial* » (Mackay, 1973 cité dans James & Prout, 1990, p. 13).

¹⁰ Foucault (2004).

¹¹ Foucault (2004, p. 1056).

porte sur les parcours post-dénonciation de violences sexuelles intrafamiliales d'une vingtaine de jeunes de 16 à 20 ans confiés à la protection de l'enfance. Adossée à une méthodologie qualitative et participative, la recherche promue par la CIIVISE vise à créer les conditions d'une parole réflexive et située, en reconnaissant la compétence interprétative des jeunes sur leur propre vécu de prise en charge sur le plan social, médical, scolaire et juridique. En rendant visibles les savoirs issus de l'expérience juvénile, cette recherche vise également à interroger les cadres normatifs qui orientent les pratiques professionnelles et les politiques publiques. Elle a pour ambition de contribuer, par la mise en lumière de ces récits, à une transformation des modes de prise en charge, des modalités de reconnaissance institutionnelle, ainsi que des processus décisionnels relatifs à l'orientation, au suivi et à la participation des jeunes dans les dispositifs qui les concernent.

Ce projet de recherche soulevait d'emblée de nombreux enjeux à la fois éthiques et réflexifs. Comment interroger une expérience aussi intime et sensible sans risquer d'en raviver la douleur? Comment accueillir une parole incertaine, fragmentaire, ambivalente ou silencieuse, sans la forcer à se dire? Quel dispositif mettre en place pour soutenir la chercheuse dans sa démarche d'enquête qui allait forcément la bousculer sur le plan psychologique? Comment allait-elle assumer les tensions entre écoute, analyse et responsabilité vis-à-vis des jeunes rencontrés? Ces interrogations ont traversé l'ensemble du dispositif, depuis la conception du protocole jusqu'au cadre relationnel d'enquête. Elles se sont avérées être redoublées par des dilemmes concrets, tel que la gestion du consentement parental dans le cas où l'un des titulaires de l'autorité parentale est mis en cause comme agresseur présumé. Elles trouvent un écho dans les analyses de Dussy¹² qui appréhende l'inceste comme un phénomène socialement organisé, inscrit dans des rapports de domination durables, et rendu largement indicible par des mécanismes sociaux de tabou et de dénégation. Cette lecture permet de situer les dilemmes rencontrés non comme des difficultés individuelles ou propres au dispositif de recherche, mais comme l'expression de configurations sociales et institutionnelles qui conditionnent structurellement ce qui peut être dit, entendu et reconnu. Loin d'être des considérations périphériques, ces questions ont façonné la démarche de recherche, rappelant que la méthode ne peut être pensée indépendamment de la réflexivité, de la posture éthique et de la responsabilité des chercheurs et chercheuses¹³.

Au-delà de son ancrage dans le champ de la protection de l'enfance, cette recherche s'inscrit dans une lignée de travaux critiques qui interrogent les rapports de pouvoir inhérents à la production de savoirs et les mécanismes d'exclusion qu'elle peut entretenir. Elle prolonge des réflexions menées au sein de différents courants : les études

¹² Dussy (2013).

¹³ Piron (2000); Schön (1983).

féministes¹⁴, les *disability studies*¹⁵ ou les recherches participatives en santé communautaire¹⁶. Ces dernières ont mis en lumière la marginalisation des savoirs issus de l'expérience vécue et ont jeté les bases d'une épistémologie relationnelle, située et engagée. En s'inscrivant dans ce sillage, cette recherche propose un cadre méthodologique à la fois rigoureux, politiquement conscient et transposable à d'autres terrains impliquant des participants minorisés ou fragilisés dans leur pouvoir d'agir et de se dire.

Cet article n'est pas consacré aux résultats empiriques de cette recherche qui est encore en cours. Il a plutôt pour objectif de rendre compte du protocole construit, de ses fondements théoriques, de ses orientations éthiques et des choix méthodologiques qui en découlent.

Il présente une réflexion sur les conditions pour qu'une recherche qualitative menée auprès de jeunes concernés par des parcours de placement et de violences sexuelles intrafamiliales soit conduite sans reproduire des logiques de domination, d'effacement ou de réification¹⁷. Cette perspective s'inscrit dans une approche critique et éthique de la recherche, attentive à la nature relationnelle du savoir produit, et soucieuse de construire un cadre où la parole des jeunes est non seulement protégée, mais aussi reconnue dans ses dimensions symbolique, heuristique et politique.

L'article est organisé en quatre parties complémentaires. La première pose les fondations du protocole de recherche en explicitant les choix épistémologiques, méthodologiques et éthiques qui ont guidé sa construction, notamment à travers son élaboration collective et ses ancrages théoriques critiques. La deuxième met en lumière l'apport du groupe miroir de la CIIVISE (instance participative de jeunes mobilisée en amont de l'enquête) qui a permis de déconstruire certains implicites adultistes autour de l'élaboration du guide d'entretien et d'enrichir la démarche de recherche par des priorités et des formulations juvéniles. La troisième partie décrit la conception des entretiens individuels, pensés comme des espaces relationnels sécurisés et favorables à l'agentivité des jeunes. Enfin, la dernière partie est consacrée à revenir sur la posture de recherche adoptée, envisagée comme une pratique réflexive et relationnelle attentive aux tensions éthiques et affectives rencontrées, ainsi qu'aux gestes concrets permettant de conjuguer responsabilité éthique et rigueur scientifique.

Poser les fondations : penser un protocole à la hauteur des enjeux épistémologiques, méthodologiques et éthiques

La recherche a été promue par la CIIVISE dans une volonté explicite de faire entendre les expériences des jeunes de 16 à 20 ans ayant vécu l'inceste et étant pris en charge par

¹⁴ Collins (1990); Haraway (1988).

¹⁵ Albrecht et al. (2001).

¹⁶ Cargo et Mercer (2008).

¹⁷ Alessi et Kahn (2022); Canosa et al. (2018).

la protection de l'enfance, parfois depuis leur plus jeune âge, afin de penser des améliorations futures dans les dispositifs d'accompagnement. Comme le souligne Romero¹⁸, les recherches dans le domaine de la protection de l'enfance s'appuient majoritairement sur des analyses de dossiers administratifs, des traces écrites produites par les institutions ou des entretiens réalisés auprès de professionnels du secteur, laissant ainsi de côté les perspectives subjectives des jeunes concernés. Ce constat est corroboré par le Plan stratégique national 2023–2027 de la Protection judiciaire de la jeunesse, qui reconnaît explicitement que

l'évaluation de la politique publique de la protection judiciaire de la jeunesse ne dispose aujourd'hui que de données parcellaires et d'une fiabilité limitée, ne permettant pas de mesurer la qualité du service rendu aux mineurs et à leurs familles¹⁹.

Dans ce contexte, il ne s'agissait pas d'évaluer des dispositifs, mais de documenter – à partir de récits directs – ce que les jeunes avaient vécu, compris ou tenté de formuler dans différents contextes de protection (judiciaire, éducatif, médical, social). Il s'agissait de créer un espace dans lequel les jeunes seraient reconnus non seulement comme sources d'informations, mais également comme des sujets capables de produire un savoir légitime et crédible sur leur propre trajectoire, leur propre réalité²⁰.

Un protocole de recherche a été élaboré en étroite collaboration avec un comité de pilotage (COPIL) dont la composition a été définie par la CIIVISE. Rassemblant des chercheuses, des professionnelles de la protection de l'enfance, des expertes du champ et des membres de la CIIVISE, ce comité a permis de poser les principes fondamentaux de la démarche : une recherche qualitative et participative, rigoureuse sur le plan méthodologique, ancrée dans une posture éthique et réflexive, qui tienne compte de la situation sensible des jeunes concernés et de la délicatesse des récits à recueillir. Cette élaboration collective a conduit à la formalisation d'un protocole fondé sur les principes d'une *trauma-informed research*²¹ qui appuie la nécessité d'un cadre protecteur, respectueux de la sécurité émotionnelle et de l'autonomie narrative. L'objectif n'était pas seulement de garantir la non-malfaisance, mais de concevoir la recherche comme un espace relationnel sécurisé, où la confiance, la reconnaissance de la subjectivité et le respect du pouvoir d'agir des participants sont au cœur de la relation d'enquête. Dans ce sens, une attention particulière a été portée à la transparence procédurale : expliquer aux jeunes les intentions, les étapes et les temporalités du projet, afin qu'ils puissent s'y engager en connaissance de cause.

¹⁸ Romero (2024).

¹⁹ Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (2023).

²⁰ Soulière et Caron (2017).

²¹ Douglas et al. (2025); Elliott et al. (2005).

Afin de garantir cette approche à la fois protectrice et mobilisatrice, trois ancrages complémentaires ont été mobilisés : les épistémologies critiques féministes, le *childism*, et une typologie des savoirs issus de l'expérience. Les travaux de Haraway²² et de Collins²³ ont été mobilisés pour penser une posture réflexive et relationnelle. Ces autrices rappellent que la connaissance n'est jamais produite hors contexte, mais toujours depuis une position située – c'est-à-dire incarnée, affective, sociale et politique – assumée comme telle par celles et ceux qui l'énoncent. Cette définition, en décalage avec l'idéal de neutralité encore présent dans certaines traditions scientifiques, met en avant que les savoirs dits « situés » ne relèvent ni de l'opinion individuelle ni de l'anecdote. Ils peuvent au contraire être considérés comme des formes d'intelligence critique, historiquement et socialement ancrées. Collins²⁴ souligne que les savoirs issus de l'expérience vécue constituent une source légitime de connaissance et que les groupes opprimés sont souvent les mieux placés pour analyser les structures de domination qui les affectent. Dès lors, ces perspectives invitent à reconnaître la valeur heuristique des récits des jeunes concernés, notamment lorsqu'ils sont traversés par des rapports de pouvoir, et à les considérer comme porteurs de savoirs légitimes, capables d'éclairer les dispositifs de protection qui les concernent et les affectent. Le *childism*²⁵, quant à lui, invite à considérer les enfants et les jeunes comme des sujets sociaux et épistémiques à part entière. Cette approche invite à dépasser les logiques de tutelle pour affirmer leur droit à participer à la construction des connaissances sur leurs expériences, leurs besoins et les politiques qui les concernent.

Si les épistémologies critiques invitent à reconnaître la légitimité des savoirs situés, la typologie proposée par Gross et Gagnayre²⁶ en explore plus finement la nature et les conditions d'émergence. Cette typologie distingue plusieurs registres du savoir expérientiel : la capacité à décrire son vécu (savoir descriptif), l'élaboration d'un sens personnel à partir de cette expérience (savoir interprétatif) et l'usage stratégique qui peut en être fait dans une relation ou une situation donnée (savoir stratégique).

Dans des travaux ultérieurs, les auteurs relèvent cependant que ces savoirs issus de l'expérience ne sont pas d'emblée considérés comme valides ou recevables²⁷. Leur reconnaissance suppose un effort collectif d'accompagnement, de mise en forme et de légitimation institutionnelle. À l'aune de ces réflexions, la posture des chercheurs auprès de publics socialement marginalisés mérite d'être reconsidérée, non pas comme celle de collecteurs neutres de données, mais comme celle de garants des conditions d'émergence d'un savoir partagé fidèle aux expériences rapportées.

²² Haraway (1988).

²³ Collins (1990).

²⁴ Collins (1990).

²⁵ Wall (2010); Young-Bruehl (2012).

²⁶ Gross et Gagnayre (2017).

²⁷ Gross et Gagnayre (2021).

Ce cadre conceptuel a conduit à organiser le guide d'entretien autour de trois grands axes : 1) les savoirs des jeunes à propos du respect de leurs besoins et de leurs droits fondamentaux, en particulier en matière de sécurité, de justice et de participation aux décisions qui les concernent; 2) leurs savoirs relatifs à leur éventuelle salutogénèse²⁸, soit ce qui, dans leurs parcours, a pu contribuer au développement de leur sentiment de cohérence, de compréhension et de maîtrise sur leur vie; 3) leurs savoirs en tant qu'appui à la compréhension de ce qui, selon eux, a été soutenant ou limitant dans leurs parcours de prise en charge, et ce qui mériterait d'être transformé.

Le comité de pilotage a d'emblée insisté sur l'importance de déconstruire les pratiques conventionnelles de la recherche qualitative, souvent dominées par des formats standardisés d'entretiens²⁹, car ces formats risquent de reproduire des logiques d'interrogation ou d'évaluation auxquelles les jeunes accompagnés par la protection de l'enfance sont particulièrement exposés. En effet, nombre d'entre eux ont vécu une succession d'entretiens formels – qu'il s'agisse d'enquêtes policières, d'évaluations psychologiques, de rendez-vous judiciaires ou de suivis éducatifs – au cours desquels leur récit a été fragmenté, interprété, si ce n'est mis en doute. L'objectif n'était donc pas de produire de nouveaux entretiens normés, mais de créer un espace où puissent être accueillies des paroles situées, libres et, si nécessaire, discontinues. Pour cette raison, une approche phénoménologique herméneutique a été mobilisée dans la mesure où elle permet d'aborder ces récits non seulement comme des témoignages factuels, mais aussi comme des constructions subjectives complexes, profondément enracinées dans des vécus personnels³⁰. Cette approche vise à respecter la voix des jeunes, sans la réduire à des discours normatifs ou préétablis. Elle cherche à rester ouverte à la diversité des expériences vécues, en reconnaissant leurs récits comme des savoirs légitimes à part entière. Le guide d'entretien a donc été conçu comme un appui malléable, capable de s'adapter aux rythmes et au langage de chaque participant et chaque participante. Il a été pensé pour permettre une circulation libre entre les thématiques abordées. Certaines questions pouvaient être reformulées, déplacées, ou même laissées de côté lorsqu'elles paraissaient trop sensibles ou inadaptées à la situation ou à l'état émotionnel du ou de la jeune. Dans cette continuité, une frise chronologique a été introduite comme un fil conducteur visuel. Elle sert d'appui pour accompagner la mise en sens de récits parfois fragmentés, en s'appuyant sur les repères personnels de chaque participant et participante.

Pour les questions jugées plus délicates, il a été convenu que la chercheuse préciserait systématiquement l'intention sous-jacente : expliquer en quoi elles

²⁸ Antonovsky (1987).

²⁹ Beaud (1996).

³⁰ Gagné-Trudel et al. (2024).

contribuent à mieux comprendre le parcours, et comment elles peuvent aider à penser des améliorations futures dans les dispositifs d'accompagnement.

Cette posture, ancrée dans une éthique de la relation, visait à créer un cadre d'expression respectueux et sécurisant dans lequel les jeunes pouvaient se sentir autorisés à parler, à reformuler ou à garder le silence.

La conception du protocole a par ailleurs intégré une réflexion sur les modalités de restitution. Il était prévu que les jeunes puissent obtenir un retour sur les résultats de la recherche, de manière individuelle ou collective, selon leur choix. Ce geste relève d'une éthique de la réciprocité³¹ qui reconnaît aux participants un droit de regard sur ce qu'ils ont contribué à produire.

Dans la continuité des orientations méthodologiques discutées au sein du COPIL, la question de la participation des jeunes a été soulevée comme un enjeu central de la démarche. Le COPIL a proposé de mobiliser un groupe de jeunes à la CIIVISE, dit « groupe Miroir », composé de jeunes âgés de 14 à 17 ans, afin de relire et discuter collectivement les outils de recherche. Mobiliser ce groupe autour de la recherche visait à prévenir les biais adultistes dans l'élaboration des outils de recherche. Cette démarche s'appuie sur les recommandations formulées par l'UNICEF dans le guide ERIC consacré à la recherche éthique impliquant des enfants. Ce document rappelle l'importance d'une implication active des jeunes, condition nécessaire pour garantir le respect de leurs droits, reconnaître la valeur de leurs voix et ajuster les outils de recherche à leur réalité vécue³².

Ces choix méthodologiques se sont accompagnés de dispositifs de soutien pour garantir la qualité de la relation d'enquête et la sécurité émotionnelle des participants. L'investigatrice principale a ainsi suivi, avant le lancement des entretiens, une formation animée par des professionnelles de la protection de l'enfance spécialistes de la clinique du trauma. Cette formation visait à l'aider à s'adapter à la diversité des profils rencontrés et à mobiliser des techniques d'ancrage verbal et corporel en cas de dissociation du ou de la jeune pendant l'entretien. En parallèle, des moyens ont été inscrits au budget afin qu'elle bénéficie d'une supervision régulière par une intervenante extérieure. Ce temps de supervision a pour but de traiter, dans un cadre réflexif sécurisé, les résonances affectives et les dilemmes éthiques susceptibles d'apparaître.

Malgré ces précautions et la volonté de construire un protocole respectueux des jeunes et attentif à leur pouvoir d'agir, certaines contraintes structurelles ont imposé des arbitrages éthiques complexes. L'une des contraintes majeures rencontrées concerne l'obligation réglementaire du double consentement parental pour les mineurs. Cette règle entre directement en conflit avec l'un des principes fondamentaux de ce projet : éviter toute revictimisation et ne pas obliger les jeunes à reprendre contact avec un parent

³¹ Ricoeur (1995).

³² Graham et al. (2013).

auteur de violences. Cette exigence, bien qu'elle s'inscrive dans le cadre légal de la protection des mineurs, met en évidence des tensions profondes – et parfois des angles morts – dans la manière dont les institutions envisagent l'autonomie, les droits et la parole des jeunes. Elle illustre également une manifestation supplémentaire des rapports d'asymétrie institutionnelle, proches des formes d'injustice épistémique ou structurelle évoquées plus haut, qui limitent la reconnaissance de leur capacité à témoigner pour eux-mêmes. Face à cette difficulté, l'équipe a dû formaliser des compromis et accepter les biais possibles que cela pouvait introduire dans le profil des jeunes rencontrés. Deux solutions ont été adoptées : soit la participation n'est pas proposée lorsque la démarche pourrait entraîner un risque pour le ou la jeune – que ce soit sur le plan émotionnel (fragilité psychique, réactivation traumatique) ou institutionnel (risque de tension avec l'entourage éducatif ou familial); soit, dans certains cas, la rencontre est simplement reportée après la majorité de la personne, afin que la décision de participer repose uniquement sur son consentement. Ces décisions, prises avec l'accord des professionnels référents des jeunes, devaient tenir compte des spécificités de chaque situation. En parallèle, une démarche de saisine a été entreprise auprès du conseil d'administration de la fédération française des Comités d'éthique de la recherche (CER) pour qu'il s'empare de ce sujet, ce qu'il a fait en constituant un groupe de travail dont les réflexions sont encore en cours.

Enfin, le protocole de la recherche soumis au CER de l'Université Sorbonne Paris Nord a été validé en octobre 2024. Cette étape a permis de formaliser l'ensemble des orientations méthodologiques et éthiques et de s'assurer de leur bien-fondé.

Défaire les évidences, accueillir les savoirs situés : le groupe miroir comme révélateur

Constitué dans le cadre de travaux de la Commission, le groupe miroir rassemble quinze adolescents âgés de 14 à 17 ans. Ces jeunes ne sont pas nécessairement concernés à titre personnel par les violences sexuelles, mais ils sont engagés autour de ces enjeux et du combat pour une meilleure prévention, une écoute plus attentive et une reconnaissance accrue des enfants victimes³³. Ce groupe a été conçu comme un lieu de dialogue et de réflexion collective visant à faire émerger des analyses critiques et sensibles susceptibles d'orienter les travaux de la CIIVISE à partir du point de vue de jeunes citoyens.

Cinq rencontres du groupe miroir ont été programmées sur l'année, dont une dédiée au projet de recherche présenté ici. Réunissant des jeunes issus de l'ensemble du territoire national, y compris des départements et régions d'outre-mer, les échanges se sont tenus en visioconférence et ont été volontairement limités à environ une heure trente afin de préserver l'attention des participants. La rencontre avec ce groupe a porté sur la relecture du guide d'entretien préalablement élaboré. L'objectif était de mettre à

³³ Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants [CIIVISE] (2025).

l'épreuve la pertinence de l'outil en le confrontant aux savoirs situés des jeunes, mais aussi de l'ajuster : redéfinir certaines focales, dégager collectivement des priorités de questionnement et, le cas échéant, mettre en évidence les angles morts du dispositif d'entretien. Cette démarche s'inscrit pleinement dans le sillage des approches contemporaines de l'éthique de la recherche avec les mineurs, qui soulignent l'importance d'un dialogue horizontal et d'un respect radical des subjectivités³⁴. Elle s'appuie également sur la pédagogie critique de Freire³⁵, dans la mesure où elle cherche à produire, avec les premiers concernés, des savoirs porteurs d'émancipation. Alderson rappelle d'ailleurs que « les enfants ont peut-être moins à perdre et plus à gagner en posant des questions radicales [...] Les adultes, en revanche, peuvent se sentir menacés par une recherche qui remettrait en question leur expertise, leur autorité ou leur confort »³⁶ [traduction libre]. Cette séquence s'inscrivait dans la temporalité du protocole, en amont de la collecte, au moment où se posaient les bases relationnelles de l'enquête.

La séance avait pour objectif de modifier concrètement le dispositif, en intégrant les jeunes comme co-élaborateurs des outils. Une telle démarche nécessitait une attention particulière portée à la qualité des interactions. Pour cela, des supports accessibles et visuellement engageants ont été utilisés afin de tenir compte de la diversité des expériences et des différences de littératie, d'expression orale ou de compréhension. L'idée n'était pas de déléguer la maîtrise de la recherche, mais d'accueillir leurs remarques comme des apports critiques, susceptibles de transformer le cadre de l'enquête et d'en renforcer la justesse, l'écoute et le dialogue³⁷.

La séance s'est tenue un samedi après-midi en visioconférence, sur un format limité à 1 h 30. Cette contrainte temporelle a nécessité d'articuler trois temps distincts : une introduction à la recherche, un moment de questionnement inductif et un travail collectif autour des outils. Le premier temps de la séance visait à introduire les fondements de la recherche qualitative dans une perspective pédagogique. L'enjeu était de profiter de cette rencontre pour former des jeunes citoyens à la recherche et déconstruire certaines représentations dominantes de la recherche (souvent associée à la recherche fondamentale, médicale ou abstraite) afin de rendre visible une autre manière de produire du savoir. Pour accompagner cette introduction, plusieurs supports ont été mobilisés : une courte vidéo explicative pour favoriser un premier niveau d'acculturation à la recherche qualitative, une présentation interactive réalisée sur Genially pour situer les finalités et le cadre de la recherche promue par le CIIVISE, ainsi que des visuels de

³⁴ Morrow (2009).

³⁵ Freire (1974).

³⁶ « *Children may have less to lose, and more to gain, by asking radical questions [...]. Adults, by contrast, can feel threatened by research which might critically question their own expertise, authority or convenience.* » (Alderson, 2000, p. 244).

³⁷ Alderson (2000).

facilitation graphique visant à stimuler la réflexion et le dialogue entre les jeunes. Ce travail de vulgarisation ne relevait pas seulement d'un effort de simplification méthodologique : il cherchait surtout à créer une culture commune, condition nécessaire pour permettre une participation authentique sur le plan éthique et méthodologique³⁸.

Le deuxième temps de la séance a pris la forme d'un questionnement ouvert, construit selon une logique inductive. La consigne formulée – que souhaiterais-tu demander à un jeune qui a été accompagné par la protection de l'enfance et qui a révélé un inceste? – visait à faire émerger, sans orientation préalable, les préoccupations que les jeunes jugeaient prioritaires. L'idée était de les inviter à adopter une posture de questionnement entre pairs : en tant que jeunes, quelles questions paraissaient pertinentes ou importantes à poser à un ou une autre jeune pour mieux comprendre son parcours? Cette démarche avait pour ambition de déplacer le centre de gravité de l'enquête en partant des logiques de sens propres aux jeunes plutôt que des attendus d'adultes chercheurs. Gallacher et Gallagher insistent sur cette nécessité dans leurs travaux sur la recherche participative avec des enfants :

Le postulat de départ est que l'identité produit la connaissance. Selon cette logique, les personnes ayant une certaine identité sont les mieux placées pour produire des connaissances sur d'autres personnes ayant une identité similaire : les enfants sont mieux placés que les adultes pour connaître l'enfance³⁹ [traduction libre].

Enfin, dans un troisième temps, les jeunes ont été répartis en sous-groupes, chacun travaillant sur l'une des quatre grandes thématiques du guide d'entretien : justice, santé, accompagnement éducatif et quotidien. Il ne s'agissait pas de recueillir une opinion générale, mais de les inviter à proposer, à partir de leur expérience, les questions qu'ils estimeraient pertinentes à poser à d'autres jeunes. Cette séquence a donné lieu à des propositions particulièrement fines, ouvrant sur des enjeux parfois négligés. Ainsi, concernant le procès judiciaire, plusieurs jeunes ont insisté sur l'importance d'interroger non seulement la participation, mais aussi la manière dont les jeunes victimes y ont été préparées, informées et soutenues : « Le procès te permettait-il de prendre la parole comme tu le souhaitais? L'as-tu compris? Te l'a-t-on expliqué? » De même, sur l'accompagnement éducatif, les jeunes ont proposé d'élargir le champ aux conditions de scolarisation, en soulignant le rôle structurant de l'école dans leur trajectoire et leur rapport à eux-mêmes.

³⁸ Morrow (2009).

³⁹ « *The premise here is that identity produces knowledge. According to this logic, people with a certain identity are best placed to produce knowledge about others with a similar identity: children are better placed to know about childhood than adults.* » (Gallacher & Gallagher, 2008, p. 502).

Cette consultation a conduit à une révision approfondie de la grille initiale : elle a permis de mettre au jour certains implicites, de relever des angles morts et de proposer plusieurs ajustements, tant sur le plan thématique que sur le plan sémantique. Des thématiques jusque-là secondaires, comme le sentiment de sécurité, ont ainsi été renforcées : « Tu te sens en sécurité aujourd'hui? Qu'est-ce qui te permet/permettrait de te sentir en sécurité? » De même, certaines questions ont été reformulées pour mieux rendre compte de la subjectivité et de la capacité réflexive des jeunes. C'est le cas, par exemple, de la question portant sur l'écoute : « Y a-t-il des personnes avec qui tu te sens écouté et soutenu (sans pression)? Qu'est-ce que tu trouves avec elles que tu ne trouves pas avec d'autres? » Ces ajustements ont résonné avec les principes sous-tendant la *trauma-informed research*⁴⁰, en ce qu'ils visent à renforcer la capacité du guide d'entretien à faire émerger les paroles juvéniles selon leurs propres temporalités, en multipliant les modes d'expression possibles et en offrant un cadre suffisamment souple et sécurisé pour ne pas entraver l'émergence des éventuelles singularités. D'autres points transversaux ont également été soulevés : la manière dont les émotions sont prises en compte, la possibilité d'être entendu sans pression, ou encore la bienveillance perçue de certains adultes dans le parcours. Ces éléments ont conduit à des ajustements significatifs du guide d'entretien.

L'intérêt de cette séance ne s'est pas limité à une validation d'outils. Elle a aussi reconfiguré certains aspects de la recherche et façonné la posture de la chercheuse dans une logique d'incertitude productive et de réflexivité située⁴¹.

Ainsi, la séance a montré que certains termes usuels dans le champ académique ou institutionnel ne faisaient pas sens pour les jeunes. Des notions comme « parcours » ou « prise en charge » leur semblaient abstraites. Ils ont spontanément préféré des expressions concrètes « ce que tu as traversé » ou « ce que les gens ont fait pour t'aider », qui, selon eux, permettent de recentrer la parole sur l'expérience vécue.

De plus, les jeunes se sont aussi interrogés sur la place de l'incertitude et de l'oubli : « Et si le jeune ne se souvient plus? Et s'il ne sait pas quoi répondre? » Ces remarques ont révélé, en creux, les asymétries présentes dans l'entretien et la nécessité de construire un cadre de dialogue libéré des injonctions normatives ou évaluatives.

Cette tension entre intention (le sens que le chercheur attribue à sa question et ce qu'il espère susciter) et effet (la manière dont le jeune comprend cette question et imagine ce qui est attendu de lui) illustre ce que Dewey⁴² appelait une expérience significative : un processus d'interactions entre sujet et environnement, où chacun se transforme au fil de l'échange. La séance a ainsi ouvert un espace de co-construction où

⁴⁰ Douglas et al. (2025); Elliott et al. (2005).

⁴¹ Carr et Kemmis (1986); Schön (1983).

⁴² Dewey (1938).

les jeunes n'étaient pas seulement consultés, mais reconnus comme interlocuteurs légitimes, porteurs d'une compétence épistémique propre.

Ce moment collectif, bien plus qu'une étape de préparation méthodologique, a réaffirmé l'enjeu de créer en amont d'une recherche les conditions d'une participation réelle. Elle suppose des médiations multiples – langagières, temporelles, graphiques ou symboliques – pour accueillir la diversité des voix juvéniles⁴³. Cette étape de la recherche a mobilisé de réelles compétences pédagogiques : écouter, reformuler, réguler, mais aussi adapter sans renoncer au cadre posé. L'enjeu n'était pas seulement de permettre la prise de parole, mais de concevoir un espace qui en soutienne l'expression, la reconnaissance et la circulation. Carr et Kemmis⁴⁴ rappellent à ce propos qu'un dispositif critique doit toujours viser l'appropriation, par les sujets eux-mêmes, des conditions de leur participation. C'est dans ce prolongement que s'inscrit la phase suivante du protocole : les rencontres menées avec des jeunes accompagnés par la protection de l'enfance ayant révélé un inceste.

Faire place : concevoir des entretiens comme espaces co-construits d'expression et de réappropriation

Penser les conditions d'une rencontre sécurisante et participative

À la suite de la séance participative menée avec le groupe miroir, le protocole a évolué vers la préparation des entretiens individuels. L'enjeu est d'offrir aux jeunes la possibilité de se raconter selon leurs propres modalités, dans un cadre pensé comme étant à la fois sécurisant, ouvert et respectueux de leur agentivité. Les rencontres ne sont dès lors pas organisées comme un recueil standardisé de récits, mais conçues comme des espaces de réflexivité, favorisant l'émergence d'une parole singulière, parfois fragmentaire, mais toujours reconnue comme légitime.

Les jeunes ont été invités à participer de manière totalement volontaire. Il leur revient de prendre contact avec la chercheuse après une présentation préalable réalisée par un professionnel. Ce choix vise à garantir une décision autonome et libre, sans contrainte ni pression implicite⁴⁵. Lors d'un premier échange téléphonique, la chercheuse se présente et prend le temps de clarifier les objectifs de la rencontre, les droits associés (pseudoanonymat, retrait, relecture, suppression), ainsi que la temporalité du projet. Cet échange initial ne constitue pas une simple introduction logistique à l'entretien, mais bien une séquence fondatrice du processus de recherche, dans la mesure où il vise à minimiser l'asymétrie relationnelle entre l'enquêtrice et ses enquêtés, et à reconnaître la légitimité de chaque jeune en tant que sujet narratif à part entière⁴⁶.

⁴³ Robin et al. (2017).

⁴⁴ Carr et Kemmis (1986).

⁴⁵ Montreuil et Carnevale (2018).

⁴⁶ Alessi et Kahn (2022).

Cette approche flexible se prolonge jusqu'au choix des lieux de la rencontre qui ne sont pas figés mais diversifiés, inspirés des « entretiens informels » de Bruneteaux et Lanzarini⁴⁷. Cette souplesse offre la possibilité de choisir et de faire évoluer un environnement perçu comme familier et sécurisant. Ce cadre d'enquête mobile vise à réduire la charge émotionnelle parfois associée aux contextes formels et à favoriser une relation plus horizontale dans laquelle les asymétries traditionnelles entre le chercheur et le participant sont atténuées.

En introduction à la rencontre, les jeunes sont informés de leur droit à s'engager progressivement dans la démarche : chacun et chacune peut confirmer, suspendre ou interrompre la rencontre à tout moment, sans avoir à se justifier⁴⁸. Ils sont également invités à reprendre contact avec la chercheuse dans les semaines qui suivent l'entretien s'ils souhaitent retirer, nuancer ou compléter tout ou une partie de leur propos. Il leur est explicitement rappelé que l'histoire racontée leur appartient, et qu'ils en demeurent pleinement auteurs. Cette approche s'inscrit dans une éthique de la responsabilité et du consentement continu⁴⁹, où la possibilité de moduler son engagement reste toujours ouverte. Il leur est également précisé que la chercheuse ne cherche pas à reconstituer une « vérité factuelle » – celle que pourraient détailler leurs dossiers institutionnels ou médicaux –, mais à comprendre ce qu'il ou elle vit, ressent et juge important. L'enjeu est donc moins de valider des faits que d'accueillir une expérience subjective, en reconnaissant la valeur des savoirs que les jeunes produisent sur eux-mêmes et que le dispositif de recherche contribue à visibiliser.

Un autre moment important a lieu dès le début de l'échange : le choix du pseudonyme. Après être informé que son prénom réel ne sera jamais cité, il est proposé au jeune participant ou à la jeune participante de choisir le nom par lequel il ou elle souhaite être désigné dans les résultats de la recherche. Ce choix ne revient pas à la chercheuse : pourquoi choisir Marie, Simon ou Jade si les jeunes préfèrent Lady Gaga, M'Bappé ou Dracaufeu? Ce choix, loin d'être purement symbolique, marque une entrée concrète dans la dynamique de participation. Il rompt avec les logiques de désignation imposées et ouvre un espace d'autonomie. Dans cette perspective, se nommer soi-même, comme l'indique Rancière⁵⁰, revient à poser un acte d'égalité intellectuelle. Les jeunes sont reconnus comme sujets relationnels, capables de signifier et de décider. Ce type d'espace, aussi modeste soit-il, participe de ce que Piron⁵¹ appelle une reconnaissance épistémique : une manière de dire que son point de vue compte, dès les premiers instants de la recherche.

⁴⁷ Bruneteaux et Lanzarini (1998).

⁴⁸ Montreuil et Carnevale (2018).

⁴⁹ Alderson (2005).

⁵⁰ Rancière (1991).

⁵¹ Piron (2000).

Pour soutenir cette posture, différents outils transitionnels ont été conçus afin de faciliter l'expression des jeunes⁵². Parmi eux, un dispositif numérique reposant sur l'usage de deux tablettes connectées entre elles : un tableau blanc partagé sert ici de support à la co-construction d'une frise chronologique. Au fil de chaque rencontre, la chercheuse y inscrit, de manière visible et en temps réel, les éléments évoqués par chaque jeune. Il ou elle peut alors suivre le déroulé du processus, le questionner, le compléter ou le rectifier selon ses ressentis. Ce cadre interactif invite à mobiliser plusieurs modes d'expression : écrire, dessiner, effacer, ou laisser volontairement des vides. Il devient une forme d'ancrage narratif souple, qui donne aux jeunes la possibilité d'organiser ou de réorganiser leur propre chronologie. Cette configuration vise à rompre avec la posture classique du professionnel qui questionne en prenant des notes invisibles et à instaurer un rapport plus horizontal et dialogique à la narration.

En fin de rencontre, un dernier outil de médiation⁵³ est proposé. Il s'agit d'un jeu de cartes de photolangage invitant le jeune ou la jeune à poser un regard synthétique et sensible sur le parcours raconté. Parmi les images disponibles, il ou elle en choisit une – parfois plusieurs – pour répondre à une question ouverte : « Si tu devais choisir une carte pour représenter ce que tu viens de raconter, laquelle choisirais-tu? » Cette activité vise à faire émerger, par la métaphore ou l'intuition visuelle, ce qui a été perçu comme essentiel, difficile ou marquant. L'utilisation d'images s'inscrit dans les approches de photo-élicitation⁵⁴, qui sont réputées permettre d'activer une mémoire émotionnelle souvent plus accessible que le langage verbal.

L'ensemble de ces choix méthodologiques vise à déplacer les entretiens hors du modèle classique d'un face-à-face questionnant pour les inscrire dans une logique de production de sens partagée, attentive à l'expression des jeunes dans leur complexité. Ils participent d'une conception politique et épistémologique de la recherche où le cadre, les outils et la posture sont continuellement pensés pour favoriser l'expression libre, le pouvoir d'agir et la possibilité, pour chaque jeune, de devenir le sujet de ce qu'il ou elle raconte, plutôt que l'objet d'une enquête extérieure.

Intentions du protocole à l'épreuve des premiers terrains

Les premières rencontres ont permis d'observer comment le protocole prenait corps, concrètement, auprès des jeunes. Dès les premiers échanges, la parole ne s'est pas déployée de façon linéaire ni dans des formats stabilisés, mais dans des temporalités variables, faites de détours, de silences, de reprises et d'ajustements progressifs. Conformément aux choix méthodologiques posés dès le départ, les rencontres se sont déroulées dans des lieux laissés à l'initiative des jeunes : à l'intérieur (café, *fast-food*, bibliothèque municipale), à l'extérieur (parc, plage), parfois en mouvement, sous la

⁵² Hejoaka et al. (2022).

⁵³ Hejoaka et al. (2022).

⁵⁴ Harper (2002).

forme de promenades ou de déambulations. Dans un cas, une partie de la rencontre s'est déroulée en poussant la poussette de l'enfant de la jeune rencontrée. Selon la durée et le déroulement de la rencontre, plusieurs de ces modalités ont pu se combiner au sein d'un même entretien, au gré des envies et des dispositions des jeunes.

Les premières rencontres ont également mis en lumière la manière dont les jeunes se saisissent des propositions faites dans le cadre de la recherche. Les pseudonymes retenus ont pris des formes variées, renvoyant à des centres d'intérêt, des figures d'identification ou des significations personnelles. Certains font référence à une passion sportive (Fofana), à des qualités ou valeurs revendiquées (Forceline), à un attachement à la nature ou au milieu marin (Mer bleue), ou encore à une figure littéraire marquante (Valérie). Le pseudonyme devient alors un indice supplémentaire, non pas au sens d'un matériau interprétatif immédiat, mais comme une première modalité d'appropriation du dispositif par les jeunes.

Les usages de la tablette et de la frise numérique confirment cette diversité de manières de s'en saisir. Certains jeunes apportent des précisions sur les termes inscrits par la chercheuse en proposant par exemple de remplacer une désignation générique par une appellation plus précise (*psychiatre* plutôt que *psy*, *médecin légiste* plutôt que *médecin*). D'autres interviennent graphiquement sur la frise en repassant sur les lignes ou les cadres, en modifiant les couleurs ou l'épaisseur des tracés. Un jeune a ainsi effacé puis réécrit les éléments notés, en attribuant des couleurs distinctes selon les différents registres de son parcours (école, lieux d'accueil, soins, famille). À l'inverse, certains jeunes ne se saisissent pas directement de la tablette et utilisent le support principalement comme un appui de relecture. Ils observent ce qui s'y inscrit sans y intervenir matériellement, mais s'en servent pour signaler des erreurs, préciser des éléments ou indiquer qu'un événement n'est pas placé au bon endroit, invitant ainsi la chercheuse à réajuster. Le support devient alors un point d'ancrage partagé permettant de revenir sur des éléments évoqués, de se repérer dans le récit et de soutenir la continuité de l'échange. Il facilite ainsi le maintien d'une continuité narrative tout en laissant aux jeunes une grande liberté dans la manière de raconter leur parcours.

Enfin, la frise constitue un repère central pour rappeler le cadre de l'échange et en renforcer la dimension sécurisante. La chercheuse a progressivement observé que matérialiser, dès le début de la rencontre, un point de départ par une croix (représentant le moment où le ou la jeune a, pour la première fois, parlé ou dénoncé les faits incestueux) aide à expliciter les objectifs de la recherche et à poser un cadre clair et protecteur. L'attention se porte prioritairement sur ce qui s'est passé après ce moment, sans pour autant empêcher l'évocation de ce qui le précède s'il ou elle le souhaite. Ce repère visuel permet ainsi de rappeler que la rencontre ne vise pas à revenir sur l'inceste en tant que tel, mais à explorer ce qui s'est passé à partir de ce moment dans sa vie.

À la fin de la rencontre, au moment de choisir une carte représentant leur parcours, les jeunes ont fréquemment mobilisé deux ou trois cartes, estimant qu'une seule image

ne suffisait pas à rendre compte de ce qu'ils souhaitaient exprimer. Certaines images ont ainsi permis de faire émerger des éléments qui n'avaient pas nécessairement été verbalisés au cours de l'entretien, comme un sentiment d'enfermement évoqué à partir d'une carte représentant un personnage dans une boule à neige, l'expérience d'une identité saturée par des étiquetages successifs, figurée par l'image d'un personnage recouvert de notes autocollantes, ou encore des formes d'espoir, à travers une carte figurant un paysage aride relié par un pont arc-en-ciel à une zone verdoyante.

Ces premières observations montrent que le protocole n'induit pas un usage homogène, mais ouvre un espace d'appropriation différenciée, étroitement dépendant des dispositions, des attentes et des besoins de chaque jeune au moment de la rencontre. Elles invitent toutefois à déplacer le regard vers d'autres niveaux de réflexion qui dépassent la seule description du dispositif. À titre d'exemple, le protocole repose sur un choix éthique explicite : ne pas questionner l'identité de l'agresseur, celle-ci n'étant ni l'objet de la recherche ni jugée nécessaire à la compréhension des parcours, afin d'éviter toute réactivation du traumatisme ou toute focalisation sur l'auteur. Si certains jeunes abordent spontanément cet aspect, d'autres n'y font aucune référence. Ce cadre protecteur n'est cependant pas sans effets sur le travail d'interprétation. Ainsi, lors d'un entretien, l'auteur a été implicitement pensé comme masculin, interprétation qui n'a été démentie qu'à la toute fin de la rencontre, une fois l'enregistreur éteint. Cette situation met en évidence la manière dont les non-dits, les éléments volontairement laissés hors champ et les implicites peuvent nourrir des interprétations situées, traversées par les représentations de la chercheuse.

Elle ouvre ainsi, dans la suite de l'article, une réflexion sur une posture de recherche non figée, attentive au soin de la relation, et fondée sur l'agilité, l'ouverture et l'ajustement continu à ce qui émerge du terrain.

Tenir la relation : une posture de recherche entre écoute, responsabilité et hospitalité

La posture de recherche retenue n'est pas un cadre figé ni une position prescriptive. Elle s'invente pas à pas, dans le mouvement même du terrain, au gré des situations rencontrées et des ajustements nécessaires. Dans le prolongement des travaux de Schön⁵⁵ et d'Olivier de Sardan⁵⁶ (1995), elle suppose la capacité d'agir dans l'incertitude, d'affiner son regard au fil des rencontres, d'accepter d'être déplacé. La démarche s'apparente alors à une forme de bricolage méthodologique⁵⁷, s'entendant comme une manière de composer avec l'incertitude, d'ajuster progressivement les outils et d'élaborer des réponses souples face à la complexité et à la variabilité du terrain.

⁵⁵ Schön (1983).

⁵⁶ Olivier de Sardan (1995).

⁵⁷ Kincheloe (2001).

Ainsi, la posture se façonne dans la relation : celle avec les jeunes, les partenaires, les institutions. Elle se tisse entre résistances et résonances, et se reconfigure sous l'effet même de l'enquête. Elle exige une vigilance constante aux rapports de pouvoir, aux mots employés, à leur réception ou leur réappropriation. Elle oblige aussi à composer avec des tensions structurantes : entre le désir de comprendre et la nécessité de ne pas forcer la parole; entre l'exigence de rigueur analytique et le respect inconditionnel des récits; entre les outils conçus en amont et l'imprévisibilité de l'échange. Dans ces zones d'équilibre instables, la posture devient une pratique située, continuellement renégociée, où chaque interaction peut redessiner les contours mêmes de l'enquête, où chaque rencontre peut bousculer la compréhension de la précédente et appeler d'autres manières de faire pour la suivante.

Gallacher et Gallagher⁵⁸ invitent à une forme d'humilité méthodologique qu'ils qualifient d'« immaturité méthodologique ». L'expression, loin d'être péjorative, désigne cette capacité à rester ouvert, à ne pas chercher à tout maîtriser. Loin du fantasme d'un protocole linéaire et achevé, ils plaident pour une posture attentive à ce qui surgit, à ce qui dérouté. La réflexivité ne se joue alors pas seulement après coup : elle se déploie dans l'instant, dans la décision d'écouter, de reformuler, ou de suspendre une question. Cette éthique de l'attention demande d'observer les effets de la recherche sur les autres comme sur soi, et d'identifier les rapports de pouvoir invisibles que chaque mot, chaque question, peut activer. Assumer cette incertitude, c'est choisir la lucidité plutôt que la maîtrise, et considérer les ajustements comme la preuve d'une recherche vivante, soucieuse de ne pas imposer ses propres cadres d'interprétation aux récits qui lui sont confiés.

Ce cadre relationnel se concrétise lorsque la chercheuse s'interroge non seulement sur ce qu'elle peut demander, mais aussi sur ce qu'elle a le droit d'inviter à formuler. La phase préparatoire menée avec le groupe miroir l'a bien montré : un entretien n'est pas un simple guide à dérouler. C'est une rencontre, un espace mouvant, un temps à partager. Il arrive qu'une question doive être suspendue, reformulée, ou laissée en suspens pour que le ou la jeune puisse s'en saisir, ou s'y soustraire. Le silence fait alors partie du récit; il devient un langage à part entière. Cette posture écarte la logique d'extraction pour privilégier celle de l'accueil : écouter sans extraire, accompagner sans forcer, permettre sans orienter.

Pour autant, cette parole confiée oblige. Lorsque les jeunes racontent une scène d'abandon, une audience judiciaire vécue comme une violence supplémentaire, ou un silence d'adulte plus douloureux encore que certains mots, ce n'est pas seulement une histoire qu'ils partagent. C'est une forme de confiance, parfois fragile, qu'ils déposent. Comment être à la hauteur de ce qu'ils adressent? Comment honorer cette parole sans la trahir? Comment ne pas susciter de faux espoirs quant aux effets possibles de la

⁵⁸ Gallacher et Gallagher (2008).

recherche? Dans ses travaux, Piron⁵⁹ propose d'abandonner la logique de restitution ou de dette au profit d'une alliance éthique. Ce que les jeunes partagent appelle une fidélité : à l'intention, à la relation, au sens situé. Il ne s'agit pas « de rendre » mais de tenir parole, dans l'écriture comme dans la restitution, avec le souci de ne pas effacer ce qui a été confié.

Paul Ricoeur⁶⁰ éclaire cette dynamique relationnelle à travers le triptyque *je, tu, il*. Le *je* renvoie ici au chercheur ou à la chercheuse : situé, porteur d'un cadre d'analyse, de repères méthodologiques, de présupposés parfois inconscients. Le *tu* incarne la rencontre avec l'autre – ici, le ou la jeune – qui résiste, interpelle ou déplace l'intention initiale. Ce *tu* n'est pas un simple informateur, mais un interlocuteur à part entière, porteur d'un vécu. Quant au *il*, il désigne le passage à la mise en récit : la transformation de l'échange en savoir partageable, en gardant fidélité à la voix du *tu*. Écrire à partir de l'échange suppose de préserver les ancrages subjectifs, affectifs et situés de ce qui a été confié.

Ces principes se traduisent par une série de gestes simples : le choix du pseudonyme, la frise chronologique construite à deux, l'écriture conjointe sur un support numérique, ou encore la possibilité offerte à chaque jeune de relire et modifier ses propos. Ces pratiques ne relèvent pas du détail technique : elles traduisent une cohérence éthique. Elles déplacent la dynamique de l'enquête dans la mesure où les jeunes ne sont pas considérés comme de simples répondants; ils restent acteurs de l'interprétation de leur vécu, gardant la main sur leur récit. Dans cette perspective, l'enjeu n'est pas tant de « donner parole » que de garantir qu'elle soit accueillie, entendue et reconnue à sa juste valeur. S'assurer de l'atteinte de cet objectif passe par une attention continue aux conditions relationnelles de l'enquête : celles qui rendent possibles une écoute mutuelle, une co-construction du sens et, progressivement, la formation d'un espace commun d'interprétation. Le *nous* ainsi formé n'efface pas les asymétries, il ouvre un espace où peut se déployer une capacité d'agir partagée. Ce n'est pas une horizontalité parfaite, mais une éthique de la mise en capacité : rendre les écarts de pouvoir visibles, négociables, et parfois transformateurs.

Pour autant, ce *nous* ne protège pas des résonances intimes que les récits peuvent susciter. Certaines histoires ébranlent, d'autres déstabilisent, d'autres encore bouleversent. Elles éveillent colère, tristesse, sidération. L'écoute de récits marqués par la violence, l'abandon répété, l'absence de reconnaissance ou la brutalité institutionnelle viennent fissurer ce que l'on croyait stable : la capacité des institutions à protéger, la fiabilité des adultes à prendre soin, ou encore la confiance dans une justice capable de réparer. Ces récits frôlent ce que l'on pensait ne pas avoir à penser. Être affectée ne signifie pas être submergée, mais rester dans cette présence habitée : suffisamment

⁵⁹ Piron (2000).

⁶⁰ Ricoeur (1990).

ouverte pour accueillir ce qui se dit, suffisamment stable pour en soutenir la charge, suffisamment souple pour laisser émerger une parole libre, sans jamais la précipiter. Comme le souligne Piron⁶¹, il n'existe pas de recherche éthique sans implication, sans affect, sans transformation de celui ou celle qui la conduit. La chercheuse n'est pas un simple réceptacle neutre : elle est le lieu même d'une expérience. Ses doutes, ses émotions, ses tiraillements ne sont pas des fragilités à contenir, mais les conditions d'une analyse vivante. L'enjeu n'est pas de neutraliser ces dimensions, mais de les questionner, de les travailler, et d'en faire des ressources pour la réflexivité. Une telle posture n'est pas surplombante : elle est traversée, impliquée et pleinement humaine. Se le rappeler permet de ne pas nier le choc de l'enquête, mais de le traverser : en faire un lieu d'apprentissage plutôt qu'une épreuve.

En somme, cette posture de recherche se définit comme une pratique située, réflexive, consciente de ses tensions et de ses limites. Elle transforme autant qu'elle interroge. L'enquête n'est plus seulement envisagée comme un espace de recueil, mais comme un espace d'hospitalité : un lieu où la parole de l'autre est accueillie dans un geste de subjectivation, à l'intérieur d'une relation, pour un droit à la narration. Face à cette parole confiée, la responsabilité de la chercheuse est de conjuguer ces récits, de les faire entendre sans les trahir, de les écrire sans les enfermer. Ce sera là tout l'enjeu, et tout le défi, de la suite de la recherche.

Conclusion

Cette recherche ne prétend pas proposer un modèle ou une méthode à reproduire. Elle cherche plutôt à témoigner d'une manière de faire de la recherche : attentive aux conditions dans lesquelles la parole émerge, circule et prend sens auprès de jeunes dont les expériences n'ont pas souvent été reconnues comme des savoirs légitimes.

Faire place à la parole des jeunes, c'est reconnaître leur capacité à produire du savoir et accepter les déplacements que ces rencontres imposent. La recherche devient alors un geste politique : une manière d'entrer en relation avec le monde. Elle rappelle que certaines paroles ne doivent pas seulement être entendues, mais aussi portées, transmises et traduites dans un langage qui ne les trahisse pas. Ce geste, nécessairement imparfait, exige du temps, de la responsabilité et une certaine lenteur. Il peut devenir, au cœur même de l'incertitude, un lieu possible de savoir partagé et porteur d'émancipation. Cela suppose des institutions attentives aux résultats des recherches et une communauté scientifique ouverte à des formes de recherche qui déplacent les normes, les affects et parfois les certitudes.

⁶¹ Piron (2000).

Références

- Albrecht, G. L., Ravaud, J.-F., & Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des *disability studies* : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19(4), 43-73.
- Alderson, P. (2000). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology. Dans P. Christensen, & A. James (Éds), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 241-257). Falmer Press.
- Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. Dans A. Farrell (Éd.), *Exploring ethical research with children* (pp. 27-36). Open University Press.
- Alessi, E. J., & Kahn, S. (2022). Toward a trauma-informed qualitative research approach. *Qualitative Research in Psychology*, 20(1), 121-154.
- Alvarez-Lizotte, P., & Caron, C. (2022). L'adultisme comme outil d'analyse critique : exemple appliqué à l'intervention sociojudiciaire auprès des jeunes vivant en contexte de violence conjugale. *Enfances, Familles, Générations*, (41). <https://doi.org/10.7202/1097368ar>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Atwool, N. (2006). Participation in decision-making: The experience of New Zealand children in care. *Child Care in Practice*, 35(4), 216-224.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales : plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix*, 9(35), 226-257.
- Bell, J. (2018). Understanding adultism: A key to developing positive youth-adult relationships. Dans M. Adams, W. J. Blumenfeld, D. C. J. Catalano, K. "Safire" DeJong, H. W. Hackman, L. E. Hopkins, B. J. Love, M. L. Peters, D. Shlasko, & X. Zuniga (Éds), *Readings for diversity and social justice* (3^e éd., pp. 553-559). Routledge.
- Bruneteaux, P., & Lanzarini, C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines*, 2(30), 157-180.
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Routledge.
- Canosa, A., Graham, A., & Wilson, E. (2018). Reflexivity and ethical mindfulness in participatory research with children: What does it really look like? *Childhood*, 25(3), 400-415.
- Cargo, M., & Mercer, S. L. (2008). The value and challenges of participatory research: Strengthening its practice. *Annual Review of Public Health*, 29, 325-350.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

- Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Unwin Hyman.
- Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants. (CIIVISE). (2025). *Parce que le silence n'est plus une option : les enfants dénoncent; à nous tous d'agir* [rapport final du Groupe Miroir]. <https://ciivise.fr/sites/ciivise/files/2025-07/Rapport%20Groupe%20Miroir.pdf>
- DeJong, “Safire” K., & Love, B. J. (2018). Youth oppression and elder oppression. Dans M. Adams, W. J. Blumenfeld, D. C. J. Catalano, K. “Safire” DeJong, H. W. Hackman, L. E. Hopkins, B. J. Love, M. L. Peters, D. Shlasko, & X. Zúñiga (Éds), *Readings for diversity and social justice* (3^e éd., pp. 545-552). Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Direction de la protection judiciaire de la jeunesse. (2023). *Plan stratégique national 2023-2027*. Ministère de la Justice. <https://www.citoyens-justice.fr/k-stock/data/jea/2023-psn-pjj.pdf>
- Douglas, F. E., Shroff, C., & Meiser-Stedman, R. (2025). Treatment of children and adolescents with post-traumatic stress in humanitarian crises: Systematic review and meta-analysis. *Bulletin of the World Health Organization*, 103(7), 445-461. <https://doi.org/10.2471/BLT.24.292608>
- Dussy, D. (2013). *Le berceau des dominations : anthropologie de l'inceste*. La Découverte.
- Elliott, D., Bjelajac, P., Fallo, R., Markoff, L., & Reed, B. (2005). Trauma-informed or trauma-denied: Principles and implementation of trauma-informed services for women. *Journal of Community Psychology*, 33(4), 461-477.
- Faisca, E. (2021). La participation de l'enfant en protection de l'enfance : enjeux, conditions et obstacles. *Enfance, Familles, Générations*, (37). <https://doi.org/10.7202/1082328ar>
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population : cours au Collège de France (1977-1978)*. Gallimard/Seuil.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. La Découverte.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Gagné-Trudel, S., Rochon, G., Therriault, P.-Y., & Cantin, N. (2024). Revue méthodologique : implications pour la recherche phénoménologique herméneutique avec des enfants. *Recherches qualitatives*, 43(1), 37-60.
- Gallagher, L.-A., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity childhood research? Thinking through « participatory methods ». *Childhood*, 15(4), 499-516.

- Godrie, B., Boucher, M., Bissonnette, S., Chaput, P., Flores, J., Dupéré, S., Gélinau, L., Piron, F., & Bandini, A. (2020). Injustices épistémiques et recherche participative : un agenda de recherche à la croisée de l'université et des communautés. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 13(1). <https://doi.org/10.5130/ijcre.v13i1.7110>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Recherche éthique impliquant des enfants*. Centre de recherche de l'UNICEF – Innocenti.
- Gross, O., & Gagnayre, R. (2017). Caractéristiques des savoirs des patients et liens avec leurs pouvoirs d'action : implication pour la formation médicale. *Revue française de pédagogie*, 4(201), 71-82.
- Gross, O., & Gagnayre, R. (2021). Diminuer les injustices épistémiques au moyen d'enseignements par et avec les patients : l'expérience pragmatiste de la faculté de médecine de Bobigny. *Revue canadienne de bioéthique / Canadian Journal of Bioethics*, 4(1), 70–78.
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo-elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hejoaka, F., Jacquemin, M., & Bouillon, F. (2022). Enquêter avec les enfants et les adolescents : enjeux, terrains, outils. *Ethnographiques.org*. (43). https://www.ethnographiques.org/2022/Hejoaka_Jacquemin_Bouillon
- James, A., & Prout, A. (Éds). (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679-692.
- Montreuil, M., & Carnevale, F. A. (2018). Participatory hermeneutic ethnography: A methodological framework for health ethics research with children. *Qualitative Health Research*, 28(7), 1135-1144.
- Morrow, V. (2009). *The ethics of social research with children and families in Young Lives: Practical experiences* (Working Paper No. 53). Young Lives. <https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-WP53-Morrow-EthicsOfResearchWithChildren.pdf>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, (1), 71-109.
- Piron, F. (2000). Responsabilité pour autrui et savoir scientifique. *Éthique publique*, 2(2). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2672>

- Qijada Cerecer, P. D., Cahill, C., & Bradley, M. (2013). Toward a critical youth policy praxis: Critical youth studies and participatory action research. *Theory Into Practice*, 52(3), 216-223.
- Rancière, J. (1991). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Robin, P., Join-Lambert, H., & Mackiewicz, M.-P. (2017). Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : Spécificités éthiques et méthodologiques. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (18). <http://journals.openedition.org/sejed/8282>
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1995). *Le Juste*. Éditions du Seuil.
- Romero, M. (2024). *Les parcours des mineurs auteurs d'infractions à caractère sexuel à la protection judiciaire de la jeunesse : entre singularités et pluralités*. Direction de la protection judiciaire de la jeunesse.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Soulière, M., & Caron, C. (2017). Faire de la recherche avec les jeunes pour résister au discours des « jeunes à risque » : un exemple québécois. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (18). <http://journals.openedition.org/sejed/8369>
- Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood*. Georgetown University Press.
- Young-Bruehl, E. (2012). *Childism: Confronting prejudice against children*. Yale University Press.

Nolwenn Droumaguet Tourniaire est doctorante en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Sorbonne Paris Nord et membre de la chaire de recherche sur l'engagement des patients. Ses recherches, sous-tendues par des démarches participatives, portent sur la valorisation et la prise en compte des savoirs acquis par les jeunes (notamment ceux accueillis par la Protection de l'enfance) sur leur parcours après des événements traumatiques (inceste, violences intrafamiliales, etc.).

Olivia Gross est enseignante-chercheuse en Sciences de l'éducation et de la formation et titulaire de la Chaire de recherche sur l'engagement des patients à l'Université Sorbonne Paris Nord. Ses recherches portent sur la transformation des relations entre soignants et personnes concernées par une vulnérabilité en santé. Elle conduit des recherches-actions qui associent des personnes concernées, notamment dans les formations en santé, et insiste sur la dimension collective et politique de leur engagement et les savoirs requis.

Pour joindre les autrices :
nolwenn.tourniaire@edu.univ-paris13.fr
olivia.gross@univ-paris13.fr

De la confiance. Entrer et sortir d'un terrain de recherche

Éric Gagnon, Ph. D. en sociologie

VITAM – Centre de recherche en santé durable, Québec, Canada

Résumé

Sur la base d'une expérience de recherche menée dans des centres d'hébergement au Québec, l'article avance quelques propositions touchant la place de la confiance dans la recherche ethnographique, tout en rappelant l'importance de la liberté et de l'incertitude dans la conduite de la recherche. La confiance s'obtient grâce à quelques garanties, mais surtout par une certaine attitude sur le terrain. La confiance crée cependant une dette, dont le chercheur peut s'acquitter sans sacrifier ses questions de recherche, la rigueur de sa démarche et son esprit critique.

Mots clés

OBSERVATION PARTICIPANTE, CONFIANCE, DETTE, HÉBERGEMENT, INCERTITUDES, LIBERTÉ

On trust: Entering and leaving a research field

Abstract

Based on a research project conducted in nursing home in Quebec, this article puts forward several propositions regarding the role of trust in ethnographic research, while emphasizing the importance of freedom and uncertainty in conducting research. Trust is earned by providing assurances, but, above all, by adopting a particular attitude in the field. However, trust creates a debt, which the researcher can settle without sacrificing their research questions, the rigour of their process, or their critical thinking.

Keywords

PARTICIPANT OBSERVATION, TRUST, DEBT, SHELTER, UNCERTAINTIES, FREEDOM

Introduction

*« [...] il y a dans la confiance qu'un être humain porte à un autre
une valeur morale aussi haute que dans le fait
de ne pas décevoir cette confiance;
et cette valeur est peut-être même encore plus libre
et plus méritoire, car lorsqu'on nous fait confiance,*

RECHERCHES QUALITATIVES – MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE – Vol. 45(1), pp. 53-66.

NUMÉRO HORS THÈME

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

*nous sommes presque engagés par un jugement
porté sur nous par avance [...] »¹*

L'un des avantages des méthodes ethnographiques et qualitatives sur les méthodes quantitatives est la liberté qu'elles procurent au chercheur. Cette liberté lui permet d'opérer des déplacements en cours de route, d'ajouter des questions à son schéma d'entretien ou des activités à sa grille d'observation, d'élargir son point de vue et même de modifier sa perspective d'analyse. En somme, le chercheur peut s'ajuster à la réalité à mesure qu'il la découvre. Cette liberté exige toutefois que les individus et les groupes sur lesquels porte sa recherche lui fassent confiance, c'est-à-dire qu'ils acceptent une certaine indétermination ou un flou quant aux objectifs qu'il poursuit, aux données qu'il va recueillir et aux interprétations qu'il va livrer. Cette confiance crée en retour une dette dont le chercheur doit s'acquitter, sans que la manière d'y parvenir soit toujours claire. C'est ce que je veux examiner ici à travers un exemple.

Un intérêt pour les soins aux personnes âgées, doublé d'un intérêt pour les univers relativement clos et fermés sur eux-mêmes, m'a conduit il y a une quinzaine d'années à m'intéresser aux centres d'hébergement et de soins et de longue durée (CHSLD) – ce que l'on appelle aux États-Unis des *nursing homes* et que l'on désigne en France par l'acronyme EHPAD. Je voulais mieux connaître la vie et le travail dans ces établissements où résident des personnes très dépendantes, nécessitant des soins et de l'assistance. J'ai ainsi été conduit à mener plusieurs études dans différents centres d'hébergement et dans différentes régions du Québec. Pour réaliser l'une de ces études, et pouvoir étudier la vie et les interactions quotidiennes, j'ai fait de l'observation participante en m'intégrant aux équipes de bénévoles de quatre centres d'hébergement. Il m'a fallu l'accord des autorités et la collaboration du personnel pour participer aux activités, réaliser mes observations et m'entretenir avec les gens. Il m'a fallu établir un lien de confiance.

Je me propose ici d'examiner ce qui m'a permis d'obtenir cette confiance et donné accès au terrain, mais aussi ce qui m'a permis d'en sortir en étant à la hauteur de la confiance reçue. En m'appuyant sur cette expérience de recherche et sur les fines remarques de Simmel², j'attire l'attention sur la nature, l'importance et les conditions d'obtention de cette confiance. Je veux d'abord souligner comment cette confiance repose en partie sur des non-dits, des conjectures et des inférences quant aux attentes et aux intentions du chercheur comme des individus qui font l'objet de son étude. Je veux ensuite montrer comment la confiance peut créer un sentiment de dette chez le chercheur – l'obligation de ne pas décevoir – et comment il lui est possible de s'en acquitter sans renoncer à la rigueur ni abdiquer son sens critique. En terminant, je

¹ Simmel (1999, p. 382).

² Simmel (1999).

soutiens l'idée que cette confiance et ces non-dits sont des conditions nécessaires à la recherche et plus largement à la pensée; ils confèrent au chercheur la liberté dont il a besoin dans une recherche ethnographique. De cette expérience je ne tire aucune règle générale, seulement quelques propositions destinées à nourrir la discussion sur les conditions de l'enquête sociologique par observation participante.

S'inviter et être reçu

Au moment d'entreprendre mon enquête, les CHSLD faisaient déjà l'objet d'un certain intérêt de la part des médias, et de critiques très vives venant d'associations d'usagers. Le manque de personnel et le manque de services, des cas de maltraitance et la piètre qualité des repas étaient dénoncés et donnaient une image négative de ces établissements. Peu après, la pandémie de Covid 19 est venue renforcer cette image négative avec les nombreux décès survenus dans les centres d'hébergement, l'isolement des résidents pendant de longs mois et la dégradation parfois dramatique des soins et des conditions de vie. À cette critique des centres d'hébergement, j'avais moi-même contribué par mon analyse des mécanismes mis en œuvre pour reconnaître et faire respecter les droits des résidents, dont j'avais montré les limites³.

Je souhaitais toutefois aller plus loin, voir derrière cette image s'il n'y avait pas d'autres réalités à découvrir et à comprendre. J'avais le goût d'observer de plus près le quotidien d'un ou plusieurs centres d'hébergement, les pratiques et les usages entrevus lors de mes premières études, mais encore largement méconnus. Je souhaitais découvrir la forme de vie ou le monde social que sont ces établissements, sans préjuger de ce qu'ils sont. Je souhaitais également examiner de près les soins : les gestes et les mots dont ils sont faits, l'espace et la temporalité au sein desquels ils se donnent, et leur donner une signification sociologique. Par ailleurs, dans les politiques et les débats sur les centres d'hébergement, l'importance de reconnaître les résidents comme des « personnes » à part entière était souvent affirmée, et je voulais voir comment on s'efforce d'y parvenir. Étudier à la fois le fonctionnement des centres, les pratiques et la manière dont on reconnaît une « personne » devait me permettre de prendre en compte la dimension organisationnelle et la dimension subjective des soins, leur encadrement et la manière dont ils sont perçus et compris par les soignants, et d'articuler ces deux dimensions, possiblement en tension.

Il était clair pour moi au départ que je ne voulais pas faire de journalisme d'enquête pour dénoncer les conditions de vie et de travail qui prévalaient dans les CHSLD, ou l'indignité dans laquelle les personnes se trouvaient. Non pas que cela me laissait indifférent, bien au contraire, mais parce que je ne pensais n'avoir rien d'original à ajouter à tout ce qui s'était écrit, et que mon rôle comme sociologue était d'élargir notre vision des choses et d'opérer un déplacement de perspective. Je ne voulais pas non plus faire de la recherche appliquée, comme il s'en fait beaucoup aujourd'hui dans les

³ Gagnon et al. (2017).

établissements publics de santé, et qui vise à optimiser le travail, à accroître la performance des établissements et à améliorer la satisfaction des usagers. Plutôt que de me transformer en instrument de gestion, je voulais demeurer sociologue.

Je souhaitais faire de l'observation participante afin de pouvoir étudier les interactions sociales et les rites, l'aménagement de l'espace et celui du temps, les rythmes, les gestes et les corps. L'observation participante me permettrait d'entrer dans un univers sans déterminer à priori et avec précision ce qui devait être observé et documenté. Elle serait complétée par des entrevues avec les résidents et le personnel, afin de connaître les pratiques non observables, comme les soins d'hygiène, mais aussi de découvrir le sens que les individus donnent aux gestes et aux pratiques, leurs aspirations et leurs désirs, leurs peurs et leurs appréhensions. J'ai envisagé un temps de devenir préposé aux bénéficiaires (aide-soignant) et de pratiquer le métier pour mener mes observations, mais je n'ai pu trouver le temps pour réaliser la formation. J'ai alors choisi de devenir bénévole. Cela me permettrait de participer à de nombreuses activités et d'être présent au centre d'hébergement à différents moments du jour, de la semaine et de l'année, dans ses divers espaces et pour différentes activités : assister des résidents dans leurs déplacements, les visiter et leur tenir compagnie, accompagner des personnes en fin de vie, participer à l'organisation et à l'animation des fêtes et des activités de loisir...

Il me fallait pour cela obtenir l'autorisation des directions des établissements, puis celle du comité d'éthique de la recherche. Je craignais que l'image négative qu'on donnait des centres d'hébergement dans les médias crée de la méfiance chez le personnel et les gestionnaires des centres d'hébergement. Que venait faire ici un sociologue? Que voulait-il montrer ou dénoncer? J'anticipais des résistances, peut-être des refus sous divers prétextes, comme le manque de temps pour me recevoir.

J'ai approché les directions d'établissement en leur présentant un court résumé écrit de mon projet de recherche (1 page, environ 25 lignes) dans lequel j'indiquais mon intention de « dépasser les visions partielles et les préjugés » et d'examiner les centres d'hébergement sous différents aspects. Je mentionnais également mon intérêt pour la manière dont les individus sont concrètement « reconnus comme des "*personnes*" », à travers les gestes, les interactions et les paroles. Je précisais qu'il ne s'agissait pas d'une recherche évaluative, qu'elle ne visait pas à juger le travail du personnel ni l'organisation générale des services; je souhaitais plutôt comprendre ce que les gens vivent et ce qu'elles font, « sans les juger ». J'expliquais en quelques lignes ce qu'est l'observation participante, et les entrevues que je souhaitais réaliser. J'évitais de faire des promesses quant aux retombées de la recherche sur l'amélioration des conditions de vie et de travail en centre d'hébergement afin de ne pas créer trop d'attentes.

J'obtins l'autorisation des directions d'établissement après un bref entretien avec des gestionnaires, en leur répétant essentiellement ce qui était écrit dans mon document, ce qui a semblé les satisfaire et les rassurer. Je me facilitai la tâche, il faut bien le dire,

en demandant une autorisation pour étudier des centres d'hébergement rattachés à des centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS), des établissements liés à une université et qui ont pour mandat de favoriser la recherche⁴. En outre, je bénéficiais d'une position institutionnelle favorable : mon centre de recherche était lui-même rattaché à un CIUSSS. Les gestionnaires n'ont pas semblé méfiants comme je le redoutais, mais plutôt heureux qu'on s'intéresse à ce qui se passe « réellement » dans leur établissement. Ils firent peu de commentaires et m'accordèrent facilement une autorisation.

Le comité d'éthique, de son côté, autorisa sans restriction l'observation participante dans les espaces communs, et avec l'accord du résident dans les espaces privés (les chambres). Il m'imposa deux conditions. D'une part, un respect de la confidentialité; je ne devais mentionner dans mes publications ni le nom des établissements ni celui des personnes observées et interrogées. D'autre part, je devais informer le personnel et les résidents de la nature et les objectifs de ma recherche. Le court document dont je viens de parler, aussi laconique soit-il, fit l'affaire.

Obtenir l'autorisation des directions d'établissement et du comité d'éthique était nécessaire mais non suffisant. Il me fallait aussi la collaboration du personnel d'encadrement sur place (les chefs d'équipe), du personnel soignant, des bénévoles et des résidents pour m'intégrer aux équipes de bénévoles et participer à leurs rencontres, mais aussi pour travailler ensemble de manière efficace et plaisante, pour profiter de leurs expériences et de leurs conseils, être informé de la tenue des activités et me faire confier des tâches. J'avais besoin de leur accord au moins tacite pour les observer et pour échanger, solliciter un entretien et l'obtenir, être reçu par des résidents dans leur chambre et recueillir leurs confidences. Ils devaient me faire confiance, c'est-à-dire croire que je ne ferais ou ne dirais rien qui puisse les heurter ou les contrarier, sans savoir exactement ce que j'allais faire ou dire par la suite⁵.

Comme l'a très bien vu Simmel, la confiance repose sur un non-savoir, une conjecture ou une inférence quant à la conduite future de la personne à qui on fait confiance. « Celui qui sait tout n'a pas besoin de faire confiance, celui qui ne sait rien ne peut raisonnablement même pas faire confiance⁶. » Le personnel et les résidents n'ont jamais eu qu'une idée très générale de mes objectifs et de mes intentions, celle formulée

⁴ Les centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS) dispensent des soins et des services dits de premières lignes (soutien à domicile, clinique médicale, hébergement, réadaptation...). Ils sont semblables à des hôpitaux universitaires en ce qu'ils intègrent un ou des centres de recherche et sont des lieux de formation pour les futurs professionnels de la santé et des services sociaux.

⁵ Sans doute la confiance est-elle réciproque, et le sociologue doit avoir confiance en les personnes qu'ils étudient. Il doit à tout le moins penser qu'ils ne le trompent pas et lui disent la vérité.

⁶ Simmel (1999, p. 356).

dans mon court résumé. Les soignants et les bénévoles furent informés par leurs chefs d'équipe de ma venue et de ma recherche. Les résidents furent informés des raisons de ma présence lorsque je les accompagnais à une activité. Si la personne souffrait d'une forme de démence, j'expliquais ma situation à un proche ou un membre du personnel qui en prenaient soin, afin d'avoir son assentiment. Toutes les personnes avec lesquelles j'ai réalisé un entretien formel – soignant, gestionnaire, bénévole, résident, proche parent – ont signé un formulaire de consentement dans lequel mes objectifs, là encore, étaient succinctement présentés. Ce qu'ils savaient de moi et de ma recherche était assez général.

L'autorisation des directions d'établissement et du comité d'éthique procurait certaines garanties au personnel et aux résidents, en précisant l'objet et les limites de ma recherche, en formalisant le respect de l'anonymat, et en reconnaissant mon statut de chercheur appartenant à des établissements jouissant d'une autorité en matière de recherche. Ces garanties institutionnelles permettaient d'asseoir ou de fonder la relation de confiance, mais non de l'établir entièrement.

C'est en adoptant certaines conduites ou attitudes que j'ai cherché à créer cette relation : en respectant les règles formelles et informelles en vigueur dans les établissements – que l'on découvre en observant et souvent en se trompant; en traitant les gens avec respect et gentillesse, sans être trop indiscret; en évitant de prendre parti lors des disputes entre les membres du personnel ou les résidents; en manifestant néanmoins une complicité, par exemple en riant avec eux d'une situation cocasse ou en ne révélant pas au personnel où une résidente cache les bonbons dont on veut la priver; en rendant service et en demeurant disponible pour la tenue d'activités, afin de prouver mon utilité et ma solidarité; enfin, et c'est peut-être le plus important, en reconnaissant aux personnes leurs compétences et leur intelligence, en leur demandant, par exemple, de m'expliquer comment réagir devant une personne confuse ou agressive, de m'expliquer la manière dont elles s'y prennent pour donner les soins d'hygiène, ou de m'aider à comprendre le fonctionnement du centre et les rapports entre les différents groupes.

Leur confiance, je crois l'avoir obtenue. J'ai pu participer et contribuer aux activités, j'étais chaleureusement accueilli à mon arrivée, je me suis fait confier des tâches de supervision et d'animation, et on me demandait souvent mon avis sur le déroulement d'une activité. Le personnel comme les résidents m'ont fait de nombreuses confidences, et je n'ai pas eu de difficultés pour mener mes entretiens. Les soignants interrogés semblaient contents de pouvoir parler de leur travail, de leur savoir-faire et de leurs motivations, soucieux également de nommer les difficultés auxquelles ils se butent, souvent avec beaucoup d'émotions, laissant parfois percer leur désarroi et leur souffrance, ou me confiant leur attachement pour des résidents. Ils ne me disaient certainement pas tout, mais ils m'en disaient suffisamment pour comprendre bien des choses sur la vie et le travail en centre d'hébergement.

Pendant quatre années j'ai ainsi pu faire de l'observation participante. J'ai assisté des personnes en poussant leur fauteuil roulant ou en les aidant à manger ou à manipuler des objets, j'ai passé de nombreuses nuits au chevet de personnes en fin de vie, m'entretenant avec elles ou leurs visiteurs. J'ai très souvent bavardé dans les corridors ou les chambres avec des résidents, des membres de leur famille ou le personnel soignant, recueillant toutes sortes d'informations et de confidences. J'ai ainsi pu découvrir les usages et les règles qui régissent l'organisation, observer les interactions, les échanges et les conflits. J'ai pu comprendre les différentes significations que prend la notion de « personne » et les qualités à travers lesquelles on la reconnaît (l'autonomie, la vulnérabilité, la singularité, l'empathie), et découvrir les différents gestes et paroles au moyen desquels elle s'exprime et elle est reconnue (la décoration de la chambre, les activités sociales où les résidents racontent leur vie, l'humour, les efforts pour saisir ce qui cherche à se dire derrière des propos confus, la manière de donner un bain, etc.)⁷.

Je ne cherchais pas à être comme les autres bénévoles, et sans doute ne s'attendaient-ils pas à ce que je le devienne. Très rapidement j'ai perçu un écart, particulièrement sur le plan du langage. Nous n'avions pas le même niveau d'éducation ni les mêmes origines sociales, et cela transparaissait dans les termes et les expressions utilisées, la prononciation des mots, la syntaxe aussi. Les gens savaient que j'étais un « scientifique », quelqu'un de très scolarisé, rattaché à une université, et cela semblait parfois les intimider, du moins au début. Mais je n'ai pas modifié ma façon de parler ni changé de registre de langage. Je me présentais comme je suis, misant sur l'authenticité et l'honnêteté. J'évitais cependant tout ce qui pourrait donner une impression de supériorité intellectuelle ou de hiérarchie statutaire, en prenant au sérieux leur savoir-faire et leur compréhension de la vie en centre d'hébergement, sans toutefois perdre entièrement l'autorité que me confèrent mes titres universitaires.

On ne peut passer autant de temps avec des gens, prendre soin de personnes très vulnérables et être témoin de leur souffrance sans se sentir concerné. On ne peut demeurer impassible devant la mort, la démence, la très grande solitude, l'impuissance et le désarroi – des résidents comme des soignants. Il est difficile de réprimer un jugement devant l'incompétence d'un soignant ou le manque de personnel. L'observation participante engage de manière souvent intense tout notre être, notre corps et nos cinq sens, nos émotions et notre intelligence. Elle repose sur des relations dans lesquelles le sociologue est amené lui aussi à dévoiler ses émotions, sa vulnérabilité, une part de son intimité, et dont il va d'ailleurs se servir pour comprendre ce que vivent les soignants et les résidents⁸. La relation de confiance s'est développée et affirmée au cours des mois sur la base d'affinités et de complicités, renforcée par la gratitude et

⁷ Pour plus de détails, voir Gagnon (2021) et Gagnon et Marcotte (2025).

⁸ McLean (2007).

l'attachement souvent réciproques, les bonheurs et les troubles partagés⁹. À l'endroit de mes hôtes, qui m'ont accueilli dans leur milieu de vie ou de travail, je me suis rapidement senti reconnaissant, parfois admiratif.

Toute relation sociale repose, peu ou prou, sur la confiance¹⁰. Aucune relation d'enquête, et l'observation participante moins qu'une autre, n'échappe à cette règle. L'observation participante repose en effet sur les relations que le chercheur noue avec les personnes, et ces relations sont tout autant le moyen de recueillir les données que de les produire, puisque c'est à travers les interactions que le chercheur découvre la réalité et en fait l'expérience. Sans la confiance, il ne peut rien faire.

Se retirer et écrire

S'il faut pouvoir entrer sur un terrain, il faut aussi savoir en sortir. Et cette sortie est moins évidente qu'il n'y paraît. Elle ne se limite pas simplement à remercier, à faire ses adieux et disparaître. Elle consiste aussi et surtout à rendre compte de ce terrain, à présenter ses analyses d'une manière qui respecte les engagements pris à l'entrée et qui soit à la hauteur de la confiance accordée.

Une chose était claire pour moi dès le départ, je l'ai dit : je n'étais là ni pour dénoncer les mauvaises pratiques ni pour améliorer le fonctionnement de l'organisation. Je cherchais à décrire un monde de significations et de conduites, comprendre ce que soigner veut dire et comment le soin se rattache à une certaine idée de la « personne », en replaçant tout cela dans les institutions de santé et la culture contemporaine. C'est en sociologue que j'avais mené ma recherche et c'est en sociologue que je devais maintenant en rendre compte.

Mais il y avait autre chose tout aussi importante. Si je m'étais abstenu de faire des promesses quant aux retombées de ma recherche, j'avais néanmoins le sentiment d'avoir contracté une dette, de devoir quelque chose à toutes les personnes – très nombreuses – qui m'avaient accordé leur confiance, donné de leur temps et permis de réaliser ma recherche, avec qui j'avais développé une complicité et vécu des expériences parfois bouleversantes. Comme Simmel (encore lui!) l'avait noté, la confiance est porteuse d'une valeur morale : il ne faut pas décevoir cette confiance. Alors que celui qui fait confiance s'en remet à l'honnêteté ou à la bienveillance de l'autre, celui à qui on a fait

⁹ Dans *Philosophie de l'argent*, Simmel revient sur la confiance, qu'il plaçait au centre des relations sociales. Il insiste alors sur les garanties et les personnes qui doivent les offrir. « Ainsi quand l'enfant croit n'importe quels faits rapportés, ce n'est pas pour des raisons intérieures, mais parce qu'il a confiance dans la personne qui les lui transmet; on ne croit pas quelque chose, mais quelqu'un » (Simmel, 2014, p. 80).

¹⁰ Simmel (2014).

confiance s'engage, au moins tacitement, à ne pas décevoir¹¹. À la prise de risque d'un côté, répond la loyauté de l'autre. Ainsi, « lorsqu'on nous fait confiance, nous sommes presque engagés par un jugement porté sur nous par avance »¹².

Comment être à la hauteur de leur confiance? J'avais pris quelques engagements, mais ils étaient peu précis : respecter la confidentialité, présenter mes résultats aux personnes concernées, donner une vision globale des centres, comprendre les soins et ce qui signifie « être une personne ». J'ai rempli le premier engagement aisément, en taisant le nom des personnes et des centres dans mes écrits. Satisfaire aux autres était moins facile. Comment allais-je parler des centres d'hébergement, quelle image devais-je donner des personnes qui y vivent et y travaillent, qui ne les trahirait pas?

Leurs attentes à mon endroit n'avaient jamais été explicitement formulées, sans doute ces personnes ne se les étaient-elles jamais clairement formulées à elles-mêmes. Je devais les imaginer, les inférer, sur la base de nos nombreux échanges. Ainsi j'ai cru que les soignants souhaiteraient que je parle de leur travail, que j'en montre la valeur et la beauté, sans pour autant ignorer les difficultés rencontrées; j'ai pensé que les résidents et leurs proches voudraient que je parle de leur solitude, mais aussi de leur courage et de leur dignité. Côté des individus pendant plusieurs mois change non seulement la manière dont on les perçoit, mais interdit par la suite de les montrer sous un mauvais jour, d'en donner une image entièrement négative, c'est-à-dire des individus soumis totalement à des contraintes, indifférents ou passifs, sans initiative, créativité ou sens moral. Je ne pouvais mettre l'accent sur les carences, les difficultés et la souffrance, sans pour autant les minimiser. Même s'ils ne devaient jamais lire ce que j'allais publier, je me sentais le devoir d'écrire des choses qu'ils aimeraient que j'écrive, dans lesquelles ils se seraient reconnus, sans jamais se sentir incompris, honteux et mal jugés.

Ce qu'ils aimeraient lire ou entendre, je l'ai déduit de ce qui semblait leur tenir à cœur, sur les conduites et les gestes sur lesquels ils insistaient lors de nos entretiens. Ainsi, lors d'une présentation faite devant le personnel-cadre, j'ai longuement insisté sur les savoir-faire des soignants, leur créativité et leur engagement moral, et sur les conditions de travail qui en favorisent l'expression. Devant un groupe de bénévoles, j'ai donné plusieurs exemples de ce qu'ils m'avaient eux-mêmes appris, notamment comment savoir entendre ce que cherche à dire une personne confuse. À chacune de ces

¹¹ Michela Marzano (2010) va jusqu'à écrire que la personne qui fait confiance se place « en situation de vulnérabilité » en acceptant de dépendre de la bienveillance de l'autre. Le mot *vulnérabilité* n'est pas trop fort dans l'univers de soins que j'ai étudié, où la relation de dépendance du résident envers les soignants repose largement sur la confiance. Notons que Louis Quéré (2017) ne croit pas que la confiance implique toujours une prise de risque; elle peut être accordée spontanément sans craindre d'être trompé, sans arrière-pensée pour ainsi dire. Sans doute, mais accueillir un chercheur dans ses murs n'est pas une action ordinaire qui se fait spontanément, sans se poser des questions sur les conséquences possibles.

¹² Simmel (1999, p. 382).

occasions, j'ai cherché à faire ressortir la dimension symbolique des soins, à montrer qu'ils ne servent pas uniquement à satisfaire des besoins physiologiques, mais à maintenir les personnes en contact avec le monde et les autres.

J'ai écrit mon livre sur les centres d'hébergement¹³ en ayant ces préoccupations à l'esprit, et en prenant comme fil conducteur l'expérience de l'altérité et celle de la finitude vécue autant par les soignants que par les bénévoles, les résidents et leurs proches. D'une part, l'expérience de la communication difficile, de l'incompréhension et de la solitude; d'autre part, l'expérience de l'impuissance – à se déplacer ou à manger, à donner les bons soins, à réagir adéquatement devant une personne en crise. Cette double expérience me permettait de répondre à mes questions sociologiques touchant les soins et la signification que prend la notion de « personne ». Elle me permettait en même temps de parler des choses sur lesquelles les soignants et les résidents insistaient lors de nos conversations : leur savoir-faire, leurs joies et leurs frustrations, leurs peurs et leurs désirs. Cette double expérience de l'altérité et de la finitude m'a permis de rendre compte à la fois des contraintes à l'intérieur desquelles les personnes vivent et travaillent, et des solutions qu'elles trouvent pour les surmonter ou en atténuer le poids.

Dans ce livre, les passages théoriques (où je poursuis mes questions sociologiques) alternent avec des passages narratifs (centrés sur l'expérience subjective) et des passages descriptifs (décrivant l'organisation, ses normes, ses contraintes). J'ai également cherché un certain équilibre entre la description de gestes admirables et de situations déplorables, parfois choquantes, les modes d'humanisation comme les formes de dépersonnalisation. J'ai cherché à montrer l'envers des choses ou leur double visage¹⁴, à montrer ce qui ne se voit pas immédiatement, sans faire preuve de complaisance. En écrivant ce livre, j'avais ainsi le sentiment d'être demeuré sociologue, sans trahir la confiance des résidents et des soignants, et en payant la dette que je croyais avoir contractée.

Le livre fut reçu diversement. Si des critiques furent déçus de ne pas y trouver une dénonciation en règle des conditions de vie en centre d'hébergement¹⁵, d'autres soulignèrent l'image nuancée que j'en donnais¹⁶. Mais surtout, des proches parents de personnes hébergées et quelques soignants m'ont dit s'y être reconnus. Bien sûr, cela ne signifiait pas que mon portrait des centres d'hébergement soit complet ou le meilleur que l'on puisse en brosser, ni que j'ai fait de la bonne sociologie; mais cela m'a rassuré quant à mon effort pour ne pas trahir la confiance reçue. L'image que j'ai donnée des hommes et des femmes qui y vivent et y travaillent comporte ses limites et ses lacunes,

¹³ Gagnon (2021).

¹⁴ Leibing (2007).

¹⁵ Notamment un journalisme lors d'une entrevue à Radio-Canada (19 juillet 2021).

¹⁶ Notamment dans le journal *Le Devoir* (Cornellier, 2021) et la revue *Recherches sociographiques* (Couturier, 2021).

elle repose sur des partis pris moraux et des choix théoriques, que j'assume pleinement; elle a néanmoins sa pertinence et sa valeur.

L'ouvrage a été écrit pendant la pandémie de COVID-19, après que l'accès au terrain m'a été interdit en raison des mesures sanitaires. Les centres d'hébergement ont été fermés aux visiteurs pendant une longue période, et de nombreux résidents sont décédés. Ce contexte dramatique n'est pas étranger au fait que j'ai placé la finitude au centre de mon analyse – le sentiment d'impuissance était alors généralisé. Il n'est pas étranger non plus au fait que j'ai voulu souligner la complexité et les multiples dimensions du travail de soins, et ainsi rendre un hommage aux soignants que j'avais côtoyés, alors aux prises avec d'énormes difficultés. S'il faut, d'une manière ou d'une autre, tôt ou tard, répondre à ceux qui nous disent ou confient quelque chose, alors ce livre est ma réponse à ce que les soignants et les résidents m'ont dit et confié. Avec sa parution, je suis sorti du terrain.

La confiance, condition pour pouvoir chercher et penser?

Les gestionnaires, le personnel et les résidents des centres d'hébergement n'ont jamais su très bien ce que j'allais observer, encore moins ce que j'allais faire de ces observations ou de leurs propos. Ils m'ont fait confiance sur la base des quelques indications très générales touchant ma recherche et mes titres, sans savoir ce que j'allais dire et écrire. De mon côté, je n'ai jamais su ce qu'ils attendaient ou espéraient de moi; j'ai dû l'imaginer sur la base des échanges et entretiens que j'avais eus avec eux, à partir de l'image qu'ils se font des centres, de leur travail et de leur vie, de ce qu'ils ont bien voulu me confier. « Nous vivons sur des conjectures », écrit de manière un peu provocante W. I. Thomas (cité dans Goffman¹⁷). Sur le terrain pour mener son enquête et à sa table de travail en cherchant ce qu'il va dire et la manière de le dire, le sociologue doit faire de nombreuses inférences.

Une part d'ombre demeure dans la conduite d'une enquête, une part de non-dits, autour de laquelle va se construire la relation que le sociologue entretient avec ses « sujets » de recherche. Cette part d'ombre l'oblige à se débattre avec des questions difficiles, auxquelles il ne peut se soustraire, et qui l'engagent entièrement. Mais ces non-dits et ce flou ne sont pas qu'une source d'incertitude et de doutes. Ce sont aussi des atouts, et ils sont nécessaires pour mener une recherche sociologique. Ils procurent le jeu dont le sociologue a besoin, la marge de manœuvre nécessaire pour opérer des déplacements en cours d'enquête : modifier ses plans, se laisser surprendre et prêter attention à l'inattendu, interroger les personnes que l'on ne croyait pas devoir interroger, poser des questions non prévues, observer sans préjuger de ce que l'on voit et de sa signification. Ils procurent la latitude nécessaire pour faire évoluer les questions de recherche, opérer des changements, voire des renversements de perspective en fonction de ce que l'on découvre.

¹⁷ « *We live by inferences* » (W. I. Thomas cité dans Goffman, 1959, p. 3).

Les non-dits et l'absence d'objectifs précis ont doublement permis la réalisation de ma recherche dans les centres d'hébergement : d'une part en m'obligeant à m'approcher au plus près de mon objet, ne sachant pas d'avance ce que je cherchais exactement, ce qui se révélerait pertinent; d'autre part en m'accordant la liberté nécessaire pour chercher, découvrir et interpréter, n'ayant rien à priori à démontrer, à évaluer ou à dénoncer. Et sans que cette relation de confiance et cette liberté de penser entrent en contradiction. Je crois avoir pu exprimer ma reconnaissance envers les personnes qui m'ont fait confiance, sans renoncer à mes questions de recherche, à la rigueur de ma démarche ou à mon sens critique devant des pratiques parfois déshumanisantes. Je n'ai pas vécu un conflit de loyauté entre mes sympathies envers les gens étudiés et mes obligations de chercheurs de produire une analyse rigoureuse et critique¹⁸. Faire entendre et faire voir ce que les personnes trouvent important ne m'a pas fait dévier de mes questions de recherche. Décrire une situation où une personne se révèle fragile et dépendante, par exemple, en montrant comment les soignants préservent cette dignité par un mot ou un geste, m'a permis à la fois de montrer l'importance du travail des soignants et d'approfondir ma compréhension des soins, tout en jetant un regard critique sur les conditions organisationnelles qui rendent cela possible ou très difficile. La confiance et ses non-dits rendent possibles la recherche et l'imagination sociologique. Ils permettent au sociologue de penser, c'est-à-dire de poursuivre ses interrogations sans trop vite les refermer, et de répondre à ce qu'on lui a dit et confié, sans avoir à dire à l'avance ce que sera sa réponse.

Dans la même situation, un autre sociologue aurait sans doute compris autrement ses obligations, peut-être ne se serait-il pas senti en dette. Ses relations avec les gestionnaires, les soignants et les résidents auraient été différentes. Chaque recherche est singulière; dans d'autres terrains, j'ai rencontré des difficultés d'accès bien plus grandes pour lesquelles il m'a fallu trouver d'autres réponses.

Conclusion

De cette expérience, je peux néanmoins dégager quelques propositions touchant la pratique de la recherche qualitative et le rôle particulier qu'y joue la confiance : 1) la liberté, l'incertitude et les non-dits sont nécessaires pour mener une recherche ethnographique, pour voir autre chose et jeter un nouveau regard sur la réalité; mais ils exigent la confiance de la part des personnes sur lesquelles porte l'enquête; 2) cette confiance s'obtient grâce à quelques garanties (engagements écrits, position institutionnelle), mais surtout par une certaine attitude sur le terrain (solidarité, complicité, disponibilité, utilité, reconnaissance des compétences et de l'intelligence des personnes); 3) la confiance crée une dette, dont le chercheur peut s'acquitter sans sacrifier ses questions de recherche, la rigueur de sa démarche et son esprit critique.

¹⁸ Becker (2009).

À partir de leurs expériences, d'autres chercheurs pourront nuancer ou contester ces propositions. Je ne veux pas me donner en modèle, je ne cherche pas à dégager quelques règles méthodologiques ou éthiques touchant la conduite d'une recherche. Je tire simplement d'une expérience particulière quelques observations sur la place de la confiance dans l'accès au terrain et à sa sortie, la part des non-dits et des conjectures dans la confiance accordée et la liberté conservée, et les incertitudes quant à la manière d'en être digne.

Références

- Becker, H. S. (2009). *Le travail sociologique. Méthode et substance*. Academic Press.
- Cornellier, L. (2021, 10 juillet). Un sociologue au CHSLD. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/616662/un-sociologue-au-chsld>
- Couturier, Y. (2021). Éric Gagnon, les signes du monde. Une ethnographie des centres d'hébergement. *Recherches sociographiques*, 62(2), 487-488. <https://doi.org/10.7202/1084945ar>
- Gagnon, É. (2021). *Les signes du monde. Une ethnographie des centres d'hébergement*. Liber.
- Gagnon, É., Clément, M., & Bordeleau, L. (2017). Speaking out and being heard: Residents' committees in Quebec's residential long-term care centre. *Health Care Analysis*, 25(4), 308-322. <https://doi.org/10.1007/s10728-015-0301-3>
- Gagnon, É., & Marcotte, R. (2025). On personhood in residential and long-term care centres. *Journal of Aging Studies*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2025.101308>
- Goffman, É. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday Anchor Books.
- Leibing, A. (2007). The hidden side of the moon, or, 'lifting out' in ethnographies. Dans A. McLean, & A. Leibing (Éds), *The shadow side of fieldwork. Exploring the blurred borders between ethnography and life* (pp. 138-156). Blackwell Publishing.
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance? *Études, revue de culture contemporaine*, (412), 53-63.
- McLean, A. (2007). When the borders of research and personal life become blurred: Thorny issues in conducting dementia research. Dans A. McLean, & A. Leibing (Éds), *The shadow side of fieldwork. Exploring the blurred borders between ethnography and life* (pp. 262-287). Blackwell Publishing.
- Quéré, L. (2017). La confiance sans le savoir. De Simmel à Dewey et Wittgenstein. Dans D. Thouard, & B. Zimmermann (Éds), *Simmel, le parti-pris du tiers* (pp. 249-265). CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.52522>

Simmel, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Presses universitaires de France.

Simmel, G. (2014). *Philosophe de l'argent*. Presses universitaires de France.

Éric Gagnon est sociologue (Ph. D.) et chercheur au VITAM – Centre de recherche en santé durable à Québec. Ses travaux portent sur le vieillissement, les soins et l'éthique. Il a publié plusieurs ouvrages, dont *Horizons de l'être. Méditations sur la mort, le silence, le désir*, Liber, 2024.

Pour joindre l'auteur :
eric.gagnon2.ciusscn@ssss.gouv.qc.ca

***L'accès à l'expérience vécue
par la mobilisation du théâtre-forum.
Questionnements et réflexions méthodologiques***

Olivier Kheroufi-Andriot, Docteur en sciences de l'éducation et de la formation

Université de Toulouse, France

Réjane Monod-Ansaldi, Docteure en biologie, Clown témoin

Université de Lyon, France

Lucas Sivilotti, Docteur en sciences de l'éducation et de la formation

Université de Bordeaux, France

Cristina Popescu, Docteure en sociologie

Université de Bielefeld, Allemagne

Philippe Sahuc, Docteur en sociologie

Université de Toulouse Jean Jaurès, France

Caroline-Marie Cavard, Docteure en sciences de l'éducation et de la formation

Université de Toulouse, France

Note des personnes autrices : Nous remercions la Maison des Sciences de l'Homme et de la Société (MSHS-T) de l'Université de Toulouse (France) pour son soutien financier sous la forme d'un appel à projets exploratoires (APEX).

RECHERCHES QUALITATIVES – MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE – Vol. 45(1), pp. 67-95.
NUMÉRO HORS THÈME
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

Sylvie Fernandes, Docteure en sciences de l'éducation et de la formation

Université de Toulouse, France

Compagnie Arc-en-ciel Théâtre Midi-Pyrénées

Toulouse, France

Compagnie Donc-Y-Chocs

Bordeaux, France

Résumé

L'objectif de l'article est de discuter d'une pratique de recherche originale visant l'accès à l'expérience vécue des acteurs et actrices dans le contexte de l'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur français. Un dispositif méthodologique qui mobilise le théâtre-forum a été construit dans une stratégie de recherche qualitative. Cet article définit l'expérience vécue dont il est question et souligne les difficultés méthodologiques à y accéder en partant du postulat que cet accès se réalise toujours de manière indirecte. Il présente ensuite le terrain dans lequel le dispositif a été déployé, le collectif à l'œuvre dans sa construction, puis les questions méthodologiques qui en découlent, en vue d'un possible réinvestissement dans d'autres contextes et par d'autres collectifs. La discussion fait état du potentiel méthodologique du dispositif en vue de favoriser la pensée réflexive, la conscientisation, la participation et l'engagement des acteurs et actrices dans des stratégies de recherches qualitatives. Elle présente également certaines limites actuelles et des perspectives pour les dépasser.

Mots clés

STRATÉGIE DE RECHERCHE QUALITATIVE, DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE, ACCÈS À L'EXPÉRIENCE VÉCUE, THÉÂTRE-FORUM, COLLECTIF PLURICATÉGORIEL

Accessing lived experience through forum theater: Methodological questions and reflections

Abstract

This article discusses an original research practice designed to gain access to the lived experiences of actors in the context of inclusive education in French higher education. A methodological framework involving forum theatre was developed as part of a qualitative research strategy. This paper defines the lived experience in question and outlines the methodological challenges of gaining access to it insofar as the process is always indirect. It goes on to describe the setting in which the method was implemented, the collective involved in its development, and the methodological questions that emerged, with a view to facilitating the method's adaptation in other contexts and by other groups. The discussion draws attention to the methodological

potential of the approach for fostering reflective thinking, awareness, participation and engagement among actors in qualitative research strategies. It also presents certain current limitations and some perspectives on how to overcome them.

Keywords

QUALITATIVE RESEARCH STRATEGY, METHODOLOGICAL FRAMEWORK, ACCESS TO LIVED EXPERIENCE, FORUM THEATER, MULTI-CATEGORY GROUP

Introduction

Dans le cadre d'un projet exploratoire en partie financé par la Maison des Sciences de l'Homme et de la Société (MSHS-T) de l'Université de Toulouse, un collectif pluricatégoriel de chercheurs, d'artistes et de compagnies théâtrales sollicités pour leur expertise a construit un dispositif méthodologique¹. Ce dispositif s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative qui a pour objectif d'accéder à l'expérience de l'éducation inclusive vécue et éprouvée par les acteurs de l'enseignement supérieur français, étudiants ou personnels. Cet article discute la construction de ce dispositif et explore dans quelle mesure il atteint son objectif ambitieux d'enrichir les modalités d'accès à l'expérience vécue des acteurs.

Documenter des pratiques de recherche qualitative représente un avantage important pour les chercheurs qui font appel à ces dispositifs, tout autant pour l'avancement des connaissances méthodologiques que pour l'enseignement des méthodes. Les détails que fournissent ces cas, exemples et illustrations de façons de faire tel type d'analyse ou tel type d'étude contribuent en effet grandement à enrichir le patrimoine méthodologique et notre compréhension du fonctionnement des méthodes. En plus de fournir des repères aux chercheurs, ces contributions montrent aussi la richesse ainsi que la complexité de la recherche qualitative.²

La première partie expose le problème méthodologique à l'origine du dispositif, son inscription dans une stratégie de recherche qualitative et les mobiles d'un recours à la dimension artistique du théâtre-forum. La seconde partie justifie le bénéfice de constituer un collectif pluricatégoriel pour construire ce dispositif, présente son organisation et ses conditions de mise en œuvre. Dans un troisième temps, le dispositif expérimenté est discuté d'un point de vue méthodologique afin d'envisager son réinvestissement dans d'autres contextes et avec d'autres collectifs.

¹ Le choix est fait de suivre les conseils de Royer et al. (2021) dans leur note sur les quelques principes pour une rédaction de qualité en recherche qualitative. Dans cette perspective, la posture possessive est évitée (*le* dispositif au lieu de *notre* dispositif, par exemple).

² Royer (2016, p. 1).

Le problème méthodologique

Cette première partie identifie le problème méthodologique dont il est question, justifie le recours à une stratégie de recherche qualitative et argumente le recours au théâtre-forum.

Un difficile accès à l'expérience vécue

L'éducation inclusive, comme expérience vécue, est liée

au droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu.³

L'expérience peut être définie par l'ensemble « des constructions de sens que les sujets opèrent à partir, sur et pour leur propre activité, qu'ils reconnaissent ou qui sont reconnues comme leurs, en lien donc avec des attributions identitaires »⁴. Jaunay et al.⁵ précisent que la verbalisation de cette expérience est difficile et que cela nécessite de la conscientiser. Pour Clot⁶, il n'est pas possible d'avoir un accès direct à l'expérience. Pour comprendre une expérience, il faut donc en faire une autre afin de la rendre vivante à nouveau. Barbier précise aussi que l'expérience renvoie finalement à « trois types d'espaces psychiques/sociaux différents » : le vécu de l'activité (« ce qui advient aux sujets »), les représentations qu'ont les sujets de leur activité en situation (« ce que les sujets font de ce qui leur advient ») et la communication que l'on peut faire de leur expérience (« ce que les sujets disent de ce qui leur advient »)⁷. Il existe donc d'emblée un problème méthodologique quand on parle d'expérience : l'accès à l'expérience vécue des acteurs ne peut jamais être direct.

L'objet « expérience » représente donc un problème et un défi méthodologiques. Dans le cadre de cet article, le défi méthodologique a consisté à construire un dispositif⁸ qui permette l'accès à l'expérience vécue de l'éducation inclusive d'étudiants⁹ et de personnels inscrits dans l'enseignement supérieur français à travers la représentation

³ UNESCO (2017).

⁴ Barbier (2011, p. 69).

⁵ Jaunay et al. (2024).

⁶ Clot (2015).

⁷ Barbier (2011, pp. 69-70).

⁸ Dont la définition, les fonctions et la nature sont les enjeux de cet article.

⁹ Le choix est fait de décliner au masculin tous les mots qui devraient comporter un point médian dans l'objectif d'une écriture inclusive, et ceci pour des raisons d'accessibilité, notamment pour les personnes qui présentent des troubles visuels ou de l'apprentissage. Sont utilisés des termes épichènes chaque fois que possible et il est évité de décliner systématiquement les mots au féminin et au masculin.

qu'ils en ont et la communication qu'ils en font. On touche là à la question du sens de l'expérience rapportée à un énoncé qui permet de la comprendre¹⁰.

La posture épistémologique du dispositif qui est adoptée cherche un équilibre entre mobilisation de modèles conceptuels et ouverture aux éléments du terrain. Elle s'inscrit pour ce faire dans un paradigme constructiviste et interprétatif tel que décrit par Bilodeau et al.¹¹. Interprétatif, car l'objectif est d'approcher de manière indirecte l'expérience vécue des acteurs en entrant par la représentation qu'ils en ont et la communication qu'ils en font. Constructiviste, car l'enjeu est de coconstruire les résultats avec les acteurs du terrain dont on souhaite approcher l'expérience vécue. L'approche conceptuelle mobilisée est donc compréhensive et elle est centrée sur la recherche du sens que donnent les acteurs à leur expérience¹². Dans ces perspectives, elle s'appuiera sur l'analyse du travail (qui englobe l'activité de travail des acteurs, ce qu'ils font réellement dans un contexte de travail donné en lien avec le vécu de leur expérience, et le sens qu'ils lui attribuent¹³) et l'approche pragmatiste de Dewey¹⁴, en lien avec la pensée de l'enquête. En effet, l'analyse du travail porte par essence un questionnement méthodologique sur l'accès à ce que vivent, éprouvent et perçoivent les acteurs en situation de travail. Elle peut donc aussi s'appréhender sous la forme d'une enquête à mener, ce qu'appuie l'approche pragmatiste pour qui l'expérience est indissociable de l'activité¹⁵. L'hypothèse est aussi qu'il semble intéressant de mobiliser, outre des dimensions cognitives, des dimensions corporelles et émotionnelles, car l'expérience « consiste pour le sujet engagé dans une activité, dans une situation donnée, à construire du sens autour de sa propre action et de l'éprouvé (ou 'vécu') – cognitif, corporel et émotionnel – qui l'accompagne »¹⁶. Autrement dit, l'expérience vécue et éprouvée passe aussi par la corporéité et les émotions.

Une stratégie de recherche qualitative

La stratégie de recherche est qualitative¹⁷ au sens d'un contact personnel avec les acteurs de la recherche pour, d'une part, recueillir des données qualitatives (comme des matériaux discursifs) et, d'autre part, les analyser de manière qualitative (autour du sens), en visant l'interprétation et la compréhension de ce que revêt l'expérience vécue de l'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur français. La question posée dès le départ fut donc méthodologique : quelle méthode (en particulier) utiliser pour avoir accès à l'expérience de l'éducation inclusive vécue et éprouvée par les acteurs de

¹⁰ Paillé et Mucchielli (2021).

¹¹ Bilodeau et al. (2023).

¹² Bilodeau et al. (2023).

¹³ Leplat (2007); Ombredane et Faverge (2023).

¹⁴ Dewey (1993).

¹⁵ Bourgeois (2015).

¹⁶ Bourgeois et al. (2013, p. 5).

¹⁷ Paillé et Mucchielli (2021).

l'enseignement supérieur français? Le choix a été fait de recueillir des « traces » indirectes (enregistrements audio et vidéo, notes de terrain, transcriptions, etc.) de cette expérience vécue en investissant un contexte que les acteurs connaissent, car la question du sens est toujours liée à un contexte¹⁸. Ces formes discursives sont à comprendre également dans les dimensions cognitives, corporelles et émotionnelles. Il a donc été mis en œuvre une forme particulière de démarche anthroposociologique au sens d'une « enquête de terrain rigoureuse centrée sur l'expérience humaine dans ses dimensions culturelles, sociales et psychiques, ainsi que le savoir produit par ces enquêtes et par la réflexion empiriquement fondée sur l'expérience humaine en général »¹⁹.

L'ambition était aussi de ne pas rester prisonnier de « schémas mentaux inconscients »²⁰, d'où la volonté de construire un collectif de recherche pluriel afin que les postures de départ fassent moins courir le risque de s'enfermer dans de possibles limites. Le dispositif d'enquête s'est ainsi appuyé sur les postulats suivants : 1) la finalité de comprendre le sens que les acteurs donnent à leur(s) expérience(s) vécue(s)²¹; 2) le recueil de traces de cette expérience vécue dans ses dimensions cognitives, corporelles et émotionnelles, et ce, de manière toujours indirecte; 3) une démarche participative par la construction d'un collectif pluricatégoriel²²; 4) le choix d'inscrire le tout dans une visée qualitative. Cette démarche relève aussi d'un bricolage intellectuel en référence à la « pensée sauvage » de Lévi-Strauss²³ qui renvoie à une « opération intellectuelle visant à comprendre les situations dans leur complexité et dans leur globalité. Il proposait de voir la pensée sauvage (ou le bricolage intellectuel) comme étant complémentaire à la pensée domestiquée (ou le raisonnement scientifique) »²⁴. Ces postulats ont abouti au choix du théâtre-forum pour construire le dispositif méthodologique.

Le choix du théâtre-forum

Le théâtre-forum a été introduit en France par Augusto Boal dans le prolongement des réflexions de Paulo Freire²⁵ sur les relations entre oppresseurs et opprimés, ainsi que sur le rôle du contexte institutionnel dans la toxicité de ces relations²⁶. Plus largement, le théâtre-forum s'inscrit dans ce que l'on appelle le théâtre institutionnel, et sa visée est clairement transformative : « le monde n'est pas seulement un spectacle à contempler mais une œuvre à transformer »²⁷. Mais comment le théâtre-forum fonctionne-t-il?

¹⁸ Paillé et Mucchielli (2021).

¹⁹ Paillé et Mucchielli (2021, p. 130).

²⁰ Paillé et Mucchielli (2021, p. 87).

²¹ Anadón et Guillemette (2007).

²² Kheroufi-Andriot et al. (2025).

²³ Lévi-Strauss (1962).

²⁴ Savoie-Zajc (2019, p. 41).

²⁵ Freire (1970/2023).

²⁶ Cavard (2023).

²⁷ Guerre (1998, p. 30).

[U]n groupe d'acteurs, ayant préparé une scénette [saynète] qui présente une problématique sociale, la montre d'abord au public pour qu'il en prenne connaissance et commence à imaginer des pistes d'évolution positive de la situation exposée. La scène est ensuite rejouée à plusieurs reprises pour permettre aux spectateurs de venir sur scène afin d'y expérimenter *in vivo* les idées envisagées. (C'est pourquoi Augusto Boal emploie donc, pour le théâtre-forum, le terme de 'spect-acteur'.) Pour cela, chacun peut remplacer un des acteurs de façon à transformer le comportement d'un des protagonistes. Les autres acteurs ont pour consigne d'improviser pour s'adapter à ce nouveau comportement, tout en gardant la cohérence du scénario initial, et l'on peut voir ainsi concrètement les résultats et la pertinence éventuelle de l'idée proposée²⁸.

Comment justifier sa mobilisation? L'hypothèse est que le recours au théâtre-forum peut permettre de raviver une expérience de l'éducation inclusive que l'on a vécue sans y prêter nécessairement attention. Plusieurs effets seraient alors possibles pour activer un processus de conscientisation²⁹. Pour commencer, le théâtre-forum peut offrir aux sujets la possibilité de construire une distance critique réflexive à l'éducation inclusive telle qu'elle se déploie réellement dans l'enseignement supérieur français. Il peut aussi leur permettre de prendre conscience de leur propre rapport à l'éducation inclusive et des rapports que d'autres en ont. Enfin, il peut participer de ce processus de conscientisation en articulant cette distance critique réflexive et cette prise de conscience dans l'objectif d'envisager des perspectives de transformation de futures expériences de l'éducation inclusive pour autrui et pour soi-même.

Les saynètes peuvent permettre de faire resurgir, ré-éprouver ou bien apprivoiser des expériences vécues passées ou potentiellement futures de l'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur français. Elles peuvent permettre aux participants de se projeter dans l'expérience de l'autre, non seulement dans des situations possibles pour eux-mêmes, mais aussi dans des situations qui ne leur arriveront pas, mais qui pourraient arriver, ou arrivent régulièrement à d'autres. Ces saynètes peuvent dès lors créer une situation problématique provoquant une expérience nouvelle, où les habitudes et les valeurs issues d'expériences passées peuvent être mises à l'épreuve et réorganisées dans l'action. La situation (la saynète) ouvre dans cette perspective une potentielle reconstruction de l'expérience. Ce que l'on fait, ressent et pense dans l'action est en effet susceptible de modifier les habitudes et peut transformer la manière d'affronter, par exemple, un sentiment d'injustice. L'hypothèse selon laquelle le dispositif des saynètes peut jouer en quelque sorte une fonction de médiation entre l'expérience vécue, sa représentation et sa communication est également faite. Il apparaît ainsi intéressant que

²⁸ Tixier (2010, p. 17).

²⁹ Freire (1970/2023).

le théâtre-forum mobilise le conflit comme un problème à résoudre et donc comme un activateur de sens pour permettre « d’attraper » indirectement des expériences vécues de l’éducation inclusive.

Pourquoi? Car il existe souvent des conflits dans les situations de travail et que, bien souvent, ces conflits « parlent » à tout le monde. Pour que l’exercice de pensée critique réflexive sur la manière dont on s’inscrit individuellement et collectivement dans l’éducation inclusive puisse se produire, et pour que la conscientisation qu’il existe d’autres possibles à expérimenter puisse advenir, deux conditions doivent néanmoins être réunies. La première est celle de confronter le sujet à ce qui pose problème, et la seconde est qu’il s’engage dans la résolution de ce problème³⁰. La première condition, selon Dewey³¹, advient dans une situation indéterminée, c’est-à-dire quand le lien entre ses actes et leurs conséquences n’est pas clair pour le sujet. La seconde condition se produit si le sujet se sent concerné. Deux conditions (situation indéterminée et engagement de l’acteur) que les jeux et rejeux au cours des saynètes du théâtre-forum peuvent remplir.

Mobiliser le théâtre-forum, c’est aussi affronter la possibilité de ne pas nier la complexité humaine³² de l’expérience vécue qui est ontologiquement plurielle dans ses dimensions cognitives, émotionnelles et corporelles. Autrement dit, dans le théâtre-forum, on ne fait pas qu’observer. On agit aussi en faisant des choix et en expérimentant les conséquences de ses choix, et leurs résonances dans les différentes dimensions humaines. On joue et on rejoue alors avec la complexité humaine et la complexité des situations dans lesquelles l’Humain s’inscrit. Mobiliser le théâtre-forum permet enfin d’éviter, ou du moins de limiter, les enjeux de pouvoir entre le chercheur et les participants (de manière caricaturale entre la personne qui sait et celle qui ne sait pas)³³, puisqu’il place tous les participants à un même niveau de proposition(s) et de décision(s) dans l’exploration d’autres possibles. Nous allons maintenant présenter le dispositif construit dans une stratégie de recherche qualitative.

L’arrière-scène du dispositif

Comme l’explique Royer³⁴,

la scène est en partie possible grâce à ce qui se passe dans l’arrière-scène. C’est là où se trouve un ensemble de dimensions qui relèvent autant des procédures méthodologiques que de la logistique, de l’éthique et de la politique.

³⁰ Bourgeois (2015).

³¹ Dewey (cité dans Bourgeois, 2015).

³² Morin (2024).

³³ Deslauriers et al. (2017).

³⁴ Royer (2017, p. ii).

Sont présentés, dans un premier temps, la dimension pluricatégorielle du dispositif puis, dans un second temps, les lieux de l'expérimentation, le dispositif en lui-même et les modalités de sa mise en œuvre. La manière dont les données recueillies peuvent rendre compte, de façon indirecte, de l'expérience vécue des acteurs est ensuite illustrée.

Le collectif pluricatégoriel du dispositif

Un collectif pluricatégoriel³⁵ se définit comme une association d'acteurs de différents statuts professionnels qui vise un objectif commun. Il repose sur : 1) une dimension personnelle; 2) une dimension interpersonnelle; 3) une dimension identitaire; 4) une dimension organisationnelle. Dans ce dispositif, la dimension personnelle renvoie à l'engagement de chacun dans le projet, soit un intérêt pour les questions liées à l'éducation inclusive, une volonté de découvrir d'autres modalités de médiations artistiques, ou encore le souhait d'expérimenter l'articulation possible entre expérience de création improvisée et expérience de partage collectif. La dimension interpersonnelle correspond à quelques expériences de travail communes précédentes, à des relations d'affinités entre les membres de ce collectif, à une vision commune de l'objectif méthodologique et au partage du but de l'expérimentation en lien avec une pratique artistique. Elle prend aussi en compte les négociations et les ajustements réciproques entre les attentes, les intérêts et les manières de faire des différents membres. La dimension identitaire est liée à la reconnaissance de l'autre dans son expertise, à une reconnaissance de ses propres compétences pour assurer son rôle dans le projet et à la possibilité de se sentir légitime pour mener à bien un tel projet, chacun dans son rôle et dans ses fonctions. Et enfin, selon une dimension organisationnelle, le fonctionnement du collectif a également reposé sur la possibilité de bénéficier de financements (obtention d'un budget en réponse à un appel à projets et financements internes aux laboratoires de recherche, prix revus à la baisse des prestations artistiques du fait de l'intérêt des artistes par exemple). Ce collectif pluricatégoriel présente aussi l'avantage de combiner des approches conceptuelles et méthodologiques plurielles et complémentaires, des expériences variées de pratique du théâtre-forum, des expériences diverses d'enseignement dans le supérieur et un réseau d'interconnaissances commun et solide à l'interface entre enseignement supérieur français et scènes artistiques des lieux de l'expérimentation (voir les notices biographiques des auteurs).

Il rend également possibles plusieurs formes de triangulation³⁶. Il permet, pour commencer, une triangulation théorique par l'articulation de plusieurs champs conceptuels, épistémologiques et disciplinaires³⁷. Il permet ensuite une triangulation des acteurs de l'expérimentation en lien avec l'objectif de ne pas rester prisonnier de

³⁵ Kheroufi-Andriot et al. (2025).

³⁶ Savoie-Zajc (2019).

³⁷ Savoie-Zajc (2019).

« schémas mentaux inconscients »³⁸, l'enjeu étant de construire une « relation réciproque avec l'autre »³⁹. Il permet aussi une triangulation des sources qui vise la recherche de la diversité des points de vue afin d'enrichir la compréhension de l'objet de la recherche⁴⁰. Il autorise une triangulation des données (ou des méthodes) qui correspond à la combinaison de « deux ou plusieurs modes de collecte de données dans une perspective de recherche de complémentarité, de corroboration »⁴¹. Il peut, pour finir, favoriser une triangulation indéfinie qui correspond à un retour des participants sur les résultats et à une possibilité supplémentaire de récolter des données⁴². Ces différentes formes de triangulation ouvrent à la négociation de la place et du rôle de chacun au sein du dispositif méthodologique mis en œuvre. Ce collectif pluricatégoriel entend aussi participer à un débat épistémologique ancien : « comment concilier la nécessité méthodologique de l'implication dans la vie d'un groupe avec le recul et la mise en perspective nécessaires au rôle de chercheur (Diaz, 2005)? »⁴³.

L'hypothèse est que le dispositif conçu par le collectif pluricatégoriel permet d'agir sur le degré d'implication des différents acteurs en jouant sur des formes d'observation qui ne les opposent pas entre eux (observation participante et participation observante, par exemple)⁴⁴. Ainsi, dans le cas de cet article, les rédacteurs principaux qui sont un chercheur et la clown témoin ont travaillé ensemble, échangé sur ce projet de texte en se renvoyant la « balle » du manuscrit en cours d'écriture, frictionnant références, idées, points de vue et commentaires, s'invitant à récrire ou à se laisser écrire, tressant écriture scientifique et poésie. Le poème qui sera présenté, l'Encadré 1, est ainsi né durant ce temps d'écriture partagé. Ce travail d'écriture réflexive, parfois sur ses propres écrits, comme les poèmes pour la clown témoin, est à la fois stimulant et risqué. Comme le dit l'un des membres du collectif dans l'un de ses précédents écrits :

Cela s'appuie sur une manière d'écrire à différents pas de temps et sous différents formats (ce qui se rapproche des méthodes d'écriture ethnologique décrites notamment par Jean Copans, 1998). À un moment donné, on revisite des textes écrits par soi-même, certains au fil du journal de pratique, comme retours bruts sur expérience, d'autres pour se préparer à l'action, d'autres destinés dès le départ à une certaine diffusion. Il s'agit en fait d'un véritable archipel d'écrits qui doivent ensuite être repris chacun en tant que tel, mais aussi en appréciant la résonance qui a pu se produire

³⁸ Paillé et Mucchielli (2021, p. 87).

³⁹ Savoie-Zajc (2019, p. 37).

⁴⁰ Savoie-Zajc (2019).

⁴¹ Savoie-Zajc (2019, p. 37).

⁴² Savoie-Zajc (2019).

⁴³ Bastien (2007, p. 129).

⁴⁴ Martineau (2005).

entre les expériences d'écriture, de même que l'écriture sert à fixer parfois la résonance entre les moments de pratique.⁴⁵

Un recueil de données combiné aux principes du théâtre-forum

Le principe de mise en œuvre

Les saynètes mettaient en jeu un problème à résoudre prenant la forme d'un « incident critique »⁴⁶. Autrement dit,

l'accent [était] plutôt mis sur des situations qui [pouvaient] être difficiles à vivre, sans être spectaculaires. En effet, un incident critique n'est pas nécessairement un incident traumatique ou une situation dangereuse (Pack, 2013). [...] Savaya, Gardner et Stange (2011) définissent un incident critique comme un événement ou un incident qui a eu de l'importance dans la pratique. Plus précisément, Leclerc, Bourassa et Filteau (2010) le définissent ainsi : « Un incident critique est un événement qui peut sembler anodin de prime abord, mais qui s'avère marquant pour le sujet et pour les personnes avec lesquelles ce sujet interagit dans son espace professionnel; cet événement s'inscrit généralement dans une situation délicate, est perçu comme pouvant changer le cours des choses ».

Pour Deslauriers et al.⁴⁷, les incidents critiques comportent trois éléments : 1) ils sont vécus; 2) ils se produisent à un temps donné; 3) ils relèvent d'une dimension interpersonnelle. Ces auteurs précisent que l'incident critique renseigne sur un événement qui s'est déjà déroulé et qu'il permet d'appréhender précisément une expérience passée et ses effets. Malgré tout, pour les scènes non nécessairement vécues, il s'agissait de faire appel à l'empathie, autrement dit « vivre ce que l'autre vit ou, à tout le moins, comprendre ce qu'il ressent, pense »⁴⁸.

Les lieux de l'expérimentation

Le dispositif a été mis en œuvre dans quatre sites. Les sites A et B sont des universités dans lesquelles le laboratoire de recherche de certains des chercheurs est localisé. Le site C est un petit centre universitaire dépendant du site A (une annexe de proximité en région en quelque sorte). Le site D correspond à une scène nationale, située à proximité du site C et en lien avec lui. Dans une visée expérimentale, l'objectif était de profiter de ces différents contextes et du réseau d'interconnaissances du collectif pour multiplier les modalités d'engagement des participants en ouvrant le dispositif à une plus grande diversité d'acteurs de l'enseignement supérieur français. Il s'agissait d'expérimenter plusieurs modalités de mise en œuvre et de mobiliser la connaissance assez précise de

⁴⁵ Sahuc (2022, p. 2).

⁴⁶ Deslauriers et al. (2017, p. 98).

⁴⁷ Deslauriers et al. (2017).

⁴⁸ Ricard (2005, p. 88).

chacun des terrains, par les membres du collectif, de manière à en cibler opportunités et limites.

Les activités proposées au sein du dispositif ont fait l'objet d'une campagne de communications via les réseaux sociaux et des réseaux d'interconnaissances. Il y a également eu une campagne d'affiches de type *flyers*, des mails envoyés à destination des enseignants et des étudiants par des personnels universitaires en charge de la scolarisation des étudiants en situation de handicap (référénts handicap). Des invitations ont également été spécifiquement envoyées aux représentants d'associations du site D travaillant avec ou pour les jeunes. Les lieux choisis dans chaque site ménageaient un espace scénique ou s'en rapprochant. Le Tableau 1 détaille les modalités de mise en œuvre dans les quatre sites.

La mise en œuvre s'est concentrée de septembre à octobre 2024 en partant du constat que les étudiants sont présents en nombre lors des rentrées universitaires. Elle a été favorisée par l'aide de la référente handicap du site A, des référents handicap du site B, de la responsable administrative et de la secrétaire des formations du site C et des responsables du site D.

La mise en oeuvre

Au site A, la saynète de départ renvoyait à la journée « portes ouvertes » d'une formation de l'enseignement supérieur français à laquelle parents et futurs étudiants assistaient. Dans le scénario proposé, la mère de l'un d'eux questionnait l'enseignant-chercheur présent, responsable pédagogique de la formation, sur les possibilités d'accompagnement de son fils en situation de handicap au cours de la formation. L'enseignant-chercheur était désespéré, ne se percevait pas compétent pour répondre à ces besoins spécifiques de scolarisation, d'autant plus que c'était la première fois qu'il était concerné par ce type de demande. Au site B, la compagnie a proposé trois saynètes. Chacune d'elles renvoyait à une forme d'exclusion d'un étudiant en situation de handicap (aménagement d'un examen, situation d'accessibilité physique et pédagogique, discrimination). Au site C, le groupe d'étudiants de licence universitaire a construit plusieurs saynètes en lien avec les contenus de leurs enseignements, à savoir le développement du tourisme durable. Pour exemple, la première concernait une sortie pédagogique d'étudiants dans la montagne avec tous les problèmes que cela peut soulever. Le postulat était que l'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur ne reste pas « cantonnée » aux espaces de l'enseignement supérieur, mais qu'elle est bien en lien avec son environnement. Au site D, la première saynète concernait une situation d'isolement d'une étudiante en situation de handicap. La seconde saynète renvoyait à la difficulté d'accompagner les étudiants en situation de handicap dans les petits sites universitaires quand tous les services d'aide sont localisés à la tutelle universitaire distante d'une centaine de kilomètres. L'animation et le nombre de participants sont précisés dans le Tableau 1. Chaque modalité du dispositif mis en œuvre s'est conclue par une phase de débriefing menée par certains chercheurs avec l'aide des compagnies,

Tableau 1*Quatre sites, un dispositif et quatre modalités de mise en œuvre*

	Site A et ses annexes : université de 120 000 étudiants	Site B et ses annexes : université de 50 000 étudiants	Site C : centre universitaire de 400 étudiants	Site D : scène nationale d'une ville de 9000 habitants liée au site C
Titre de la modalité du dispositif	Théâtre-forum pour l'inclusion et la diversité	Théâtre-forum pour l'inclusion et la diversité dans l'enseignement supérieur	Inclusion en Haute Montagne	Inclusion des jeunes d'âge étudiant
Participants (nombre)	Étudiants et personnels (35)	Étudiants et personnels (30)	Étudiants d'une licence professionnelle (30)	Étudiants, personnels du centre universitaire et responsables associatifs de la ville (10)
Lieu	Espace du tiers-lieu au sein de l'université sur une journée	Salle de cours sur une journée	Amphithéâtre sur une demi-journée	Scène nationale sur une demi-journée
Animation	Compagnie Arc-en-Ciel Théâtre Midi-Pyrénées	Compagnie Donc-Y-Chocs	Un artiste intervenant (le sociologue décalé)	Un artiste intervenant (le sociologue décalé)
Conception des saynètes	La compagnie Arc-en-Ciel Théâtre Midi-Pyrénées avec l'un des enseignants-chercheurs puis les participants	La compagnie Donc-Y-Chocs après réflexion avec des référents handicap de l'université et un chercheur	Les étudiants	Les participants
Animation des synthèses de fin de journée	La compagnie Arc-en-Ciel Théâtre Midi-Pyrénées	Un artiste intervenant (le sociologue décalé)	Un artiste intervenant (le sociologue décalé)	Une artiste intervenante (la clown témoin)

ou par l'intervention d'un des deux artistes (sociologue décalé et clown témoin)⁴⁹. Une trace sous la forme d'une écriture vive sur leur ressenti a été demandée aux participants en fin de séance. Le recueil des matériaux a donc été multiple : enregistrement vidéo et audio, observation, participation-observation⁵⁰, journal de terrain des chercheurs, écriture vive à l'issue des dispositifs, poème et écrits réflexifs des artistes. Le Tableau 2 précise ce recueil de matériaux.

Les modalités ne sont pas identiques pour tous les sites, car nous sommes parfois allés au-delà de ce qui était prévu initialement en saisissant des occasions dans l'instant. L'hypothèse était que cela ajouterait des données en vue d'enrichir les analyses. Il s'agissait d'adopter une approche beckerienne, consistant à recueillir des données descriptives aussi exhaustives que possible, tout en limitant autant que possible la part d'interprétation⁵¹.

L'illustration d'une grille d'analyse possible

Les différentes situations indéterminées jouées dans les saynètes autour d'un incident critique constituent en elles-mêmes des éléments d'expériences de l'inclusivité vécues par les acteurs de l'enseignement supérieur. On peut y appréhender les contraintes, les difficultés d'intercompréhension, les problèmes d'espaces de travail et de rythmes d'apprentissage, mais aussi identifier des ressources, des acteurs incontournables, des stratégies d'affrontement ou de contournement des difficultés. Les situations tressent le prescrit avec la façon dont il est compris, saisi, négocié et exprimé. Les enregistrements audio et vidéo permettent aussi de visualiser les visages et les postures, d'entendre les tons des échanges, et apportent des informations complémentaires sur les dimensions corporelles, émotionnelles et cognitives des expériences vécues. Pour exemple, le Tableau 3 présente de manière succincte quelques éléments qui font référence à chacune de ces dimensions dans d'autres types de matériaux recueillis : des extraits du poème déclamé par la clown témoin au site D⁵² sont mobilisés et croisés avec des éléments du journal d'enquête de l'un des chercheurs autour d'une situation. Dans cette illustration d'analyse, chaque vers du poème résonne avec l'un des éléments rapportés par le journal de terrain. Autrement dit, les vers du poème agissent comme un élément d'amplification de l'une des dimensions de l'expérience vécue (cognitive, émotionnelle et corporelle) relevées dans le journal d'enquête. Cela évite de les euphémiser ou de les laisser de côté. Les vers du poème croisés avec le journal d'enquête ont quelque chose à nous dire de ces dimensions. Si les membres du collectif les ont relevées chacun de leur côté, c'est qu'il y a quelque chose de l'expérience vécue à appréhender. La situation jouée dit

⁴⁹ Un sociologue décalé : <https://www.philippe-sahuc.fr> et une clown témoin : <https://clownetemoi.hypotheses.org/a-propos>

⁵⁰ Martineau (2005).

⁵¹ Becker (2002).

⁵² Monod-Ansaldi (2024).

Tableau 2
Les matériaux collectés

Nature des matériaux recueillis	Modalités de recueil des matériaux	Nombre de matériaux recueillis	Recueil réalisé par qui?	Quand?	Où?
Journal de terrain	Observation	3	Trois chercheurs	Au cours de la pratique du théâtre-forum, des débriefings ou a posteriori	A, B, C et D
Journal de terrain	Participation-observation	3	Deux autres chercheurs et le sociologue décalé	Au cours de la pratique du théâtre-forum	A, B, C et D
Film	Enregistrement vidéo	4	Les chercheurs	Au cours de la pratique du théâtre-forum, des débriefings et des interventions	A, C et D
Fichier audio que l'on peut transcrire	Enregistrement audio	La totalité du dispositif	Les chercheurs	Au cours de la pratique du théâtre-forum, des débriefings et des interventions	A, B, C et D
Écrits au format papier	Écriture vive des participants	35 retours	Les chercheurs	Après les débriefings	A, B, C et D
Fichier audio que l'on peut transcrire	Entretien collectif avec des participants	1	Le sociologue décalé et les chercheurs	Quelques semaines après	C

quelque chose de cette expérience. Si l'on ose une métaphore, c'est un peu comme si un filet était posé pour « attraper » des éléments de l'expérience vécue de manière indirecte afin que l'on puisse ensuite l'analyser.

Tableau 2*Les matériaux collectés (suite)*

Nature des matériaux recueillis	Modalités de recueil des matériaux	Nombre de matériaux recueillis	Recueil réalisé par qui?	Quand?	Où?
Questionnaire retourné et rempli	Questionnaire complété par les participants	2 retours	Les chercheurs, le sociologue décalé et la clown témoin	Quelques semaines après	C et D
Poème déclamé et publié en ligne	Écriture poétique et déclamation	1	La clown témoin	À la clôture de la pratique du théâtre-forum	B
Descriptions écrites des interventions	Écrits réflexifs	2	Le sociologue décalé et la clown témoin	Quelques semaines après	A, B, C et D

Dans une même situation jouée et rejouée, les dimensions cognitives, émotionnelles et corporelles se complètent, et elles permettent de mieux appréhender l'expérience vécue représentée et communiquée. Cela peut aussi faire ressortir un écart entre la manière dont les différents acteurs se la représentent et la communiquent.

Discussion

Nous discutons uniquement, d'un point de vue méthodologique, des constats réalisés par le collectif pluricatégoriel afin de pouvoir proposer des perspectives de réinvestissement de celui-ci dans d'autres contextes de travail et par d'autres collectifs.

La question de la participation

Outre l'accès indirect des chercheurs à des éléments de l'expérience vécue de l'éducation inclusive, le dispositif conçu a des visées transformatives. Il cherche à permettre aux participants de développer une distance critique réflexive et prise de conscience de leur propre rapport et du rapport des autres à l'éducation inclusive pour faciliter ensuite un processus de conscientisation. D'après l'approche de Dewey présentée auparavant⁵³, ce processus de conscientisation nécessite néanmoins deux conditions : la confrontation du participant à une situation indéterminée qui pose problème et l'engagement du participant dans cette situation indéterminée proposée, autrement dit, qu'il « se sente

⁵³ Bourgeois (2015).

Tableau 3

Illustration d'une tentative d'analyse de l'expérience vécue dans ses différentes dimensions par la triangulation des données récoltées

Dimension de l'expérience vécue	Matériaux	Source des matériaux
Dimension cognitive qui porte sur l'objet du problème rencontré	Deux étudiantes sont confrontées au même problème, celui de l'autorisation pour aménager leurs examens (tiers-temps, non-prise en compte de l'orthographe pour une étudiante dyslexique). Aucune des deux n'a pu faire les démarches à temps; or, pour la première, les enseignants la connaissant appliquent tout de même les mesures d'aménagement demandées. La seconde n'a pas cette chance auprès d'autres enseignants. Cela renvoie à un dilemme éthique.	Journal d'enquête de l'un des chercheurs
	Qui c'est qu'j'aide, pis qui c'est qu'je prive? (deuxième strophe, vers 5).	Poème
Dimension émotionnelle qui exprime une manière de vivre l'éducation inclusive	Les participants qui jouent la saynète et ceux qui l'observent expriment des émotions telles que de la colère, de la déception, du dépit, du fatalisme, de l'incompréhension. Ils ne comprennent pas pourquoi on priverait une étudiante d'aménagements dont elle a pourtant besoin pour réussir à cause d'un formalisme administratif.	Journal d'enquête de l'un des chercheurs
	Assez d'écouter des blablas – Assez d'fausses pistes et d'faux espoirs, Silences, attentes, et faux départs (première strophe, vers 3 à 6).	Poème
Dimension corporelle qui va au-delà des mots	Les participants dans les saynètes se déplacent, prennent position, mais pas n'importe comment. Une fois devant la personne qui joue l'enseignant puis une autre fois à côté des autres participants qui jouent les étudiants. La position ne semble pas neutre. L'appui du collectif pour faire écouter sa parole est recherché.	Journal d'enquête de l'un des chercheurs
	Ouvre-moi l'espace et le temps – Fais-moi une place en grand dedans (première strophe, vers 1 et 2).	Poème

concerné » pour reprendre les mots de Dewey. Pour la première condition, dire d'emblée que la situation indéterminée pose problème peut apparaître un peu trompeur, car la situation n'est pas forcément déjà un problème, elle est d'abord un « trouble

indéterminé » (en lien avec les écrits de Dewey précédents). Elle peut ainsi être d’abord confuse, instable, difficile à qualifier. Le dispositif de théâtre-forum offre l’opportunité d’une définition progressive de la situation jouée et rejouée, et favorise la transformation de l’indétermination en un problème défini. Concernant la seconde condition, dans les quatre modalités d’expérimentation du dispositif, la question de l’engagement des participants n’a jamais été un problème en soi. Par exemple, la concentration de l’auditoire était très importante lors du premier jeu (pas de discussions en aparté ni d’activités parasites) et les discussions sur les saynètes animées.

La question vive concerne plutôt le nombre effectif de participants dans chacun des quatre sites, et la possibilité *in fine* de les faire venir. Nous avons en effet constaté une faible participation des personnels universitaires et une participation plutôt limitée des étudiants. Dès lors, comment rendre possible la participation du plus grand nombre?

Selon Zask⁵⁴, la participation s’articule autour de trois dimensions : prendre part, apporter une part et recevoir une part. Prendre part est une démarche personnelle et volontaire de l’individu vers le « commun ». Cet engagement dépend de l’intérêt pour l’objet mis au travail, du sens qu’il a pour la personne et pour l’atteinte de ses propres buts. Il nécessite également des conditions organisationnelles compatibles avec les contraintes de la personne et la reconnaissance de son statut, de son rôle et de son expertise professionnelle dans le collectif. Apporter une part consiste à contribuer aux questions ou aux besoins du collectif avec l’intention d’établir un échange et de produire une réaction au sein de celui-ci. Recevoir une part consiste à bénéficier, c’est-à-dire à profiter d’occasions offertes par le collectif pour se réaliser en tant qu’individu.

Favoriser la participation au dispositif demande donc de réfléchir à ces trois orientations : 1) comment susciter davantage le prendre part d’étudiants et de personnels au dispositif? Comment les inciter à venir plus nombreux? 2) Comment faire du dispositif un objet de contribution pour les participants? 3) Comment s’assurer que le dispositif procure des bénéfices aux participants?

Dans la première dimension du prendre part, la question du sens est centrale. Pourquoi venir? Cela suggère qu’une information préalable sur le dispositif doit avoir lieu auprès des possibles participants. Il apparaît en effet difficile de faire reposer la participation sur la seule campagne de communication comme nous l’avons fait. Cela demande à identifier des publics et à aller à leur devant afin de leur présenter le sens de la mise en œuvre du dispositif. On pourrait imaginer, par exemple, des rencontres préliminaires avec des étudiants et des personnels tenant compte de leurs contraintes : rencontres à la fin d’un cours, sur un temps de pause, lors d’instances de régulation étudiantes (associations, syndicats étudiants, etc.). On pourrait aussi envisager des liens à une échelle décisionnaire différente avec les responsables handicap et les décideurs de l’Université pour proposer d’inclure une modalité adaptée du dispositif à des temps de

⁵⁴ Zask (2011).

regroupement déjà existants, comme les journées de rentrée ou de prérentrée. Ces nouvelles modalités de communication élargiraient de fait le collectif de travail, permettant de favoriser la deuxième dimension de la participation : apporter une part. Les rencontres préliminaires pourraient offrir aux étudiants et personnels volontaires la possibilité de s'exprimer sur la méthodologie présentée et de contribuer à une régulation de la mise en œuvre du dispositif négociée avec le collectif pluricatégoriel initial. Une étape plus aboutie consisterait à élargir le collectif de conception du dispositif plus en amont en identifiant des « statuts manquants » dans l'équipe ou en mobilisant, par exemple, d'autres collectifs existants en lien avec les thématiques abordées. Cela permettrait à la fois d'intensifier les contributions des participants et de favoriser les bénéfices qu'ils pourraient en obtenir, en tenant compte, dans la conception, de leurs propres visées et conditions de travail. On peut supposer que la multitude des modalités d'engagement et de mises en œuvre permises par le dispositif pourrait ainsi contribuer à une meilleure appropriation du dispositif, favorisant la troisième dimension de la participation : recevoir une part. Les résultats du site B nuancent néanmoins un peu cette hypothèse, ou du moins montrent la complexité de la situation. Premièrement, des étudiants en situation de handicap ont été conviés à participer à la réflexion sur la mise en œuvre du dispositif dans ce site, mais ne sont pas venus. Deuxièmement, les personnels qui ont participé à la première étape de la mise en œuvre (ils sont venus sur le temps de discussion avec la compagnie et ont eu l'air intéressés) ne sont pas revenus non plus le jour de l'expérimentation. Les modalités de communication sur les enjeux du dispositif et la prise en compte des conditions effectives de travail de ces étudiants et de ces personnels doivent sans doute encore être travaillées. Les contraintes sont effectivement nombreuses pour faire « revenir » les acteurs. Le temps est limité, les choix se font en fonction d'objectifs souvent à plus court terme et de l'énergie disponible. Le fait de mener l'expérimentation au cours d'une période où il y a la possibilité d'avoir des cours favorise la captation d'un public, tout en pouvant être bloquant pour les étudiants qui n'ont pas cours dans ces moments-là.

Un dispositif qui a de nombreux bénéfices et aussi des limites

Les principaux atouts du dispositif sont sa souplesse, son adaptabilité dans différents contextes de travail (grand site universitaire, petit site universitaire, etc.), et la prise en compte des réalités du contexte local. Les saynètes correspondent en effet aux réalités des contextes locaux d'enseignement et les participants ont une grande liberté pour les construire. Le dispositif peut se décliner selon différentes modalités de mise en œuvre. Il peut aussi s'insérer assez facilement lors de temps de cours, de réunions ou de rencontres déjà formalisées, ou de pauses des étudiants et des personnels. Il facilite ainsi l'agentivité des acteurs. Il permet un lien facilité avec le reste de la société par sa dimension artistique. Pour autant, la pratique du théâtre-forum ne s'improvise pas, elle demande une formation. Aussi, ce dispositif ne peut-il pas être mis en œuvre sans la contribution effective de personnes compétentes, artistes professionnels issus de

compagnies de théâtre à visée sociale, ou personnels de l'enseignement supérieur ayant suivi une formation adaptée et complète. La question de la rigueur scientifique est aussi posée. Peut-on qualifier ce dispositif méthodologique de rigoureux sur le plan scientifique?

Afin de répondre à cette question, les quatre critères énoncés par Savoie-Zajc⁵⁵ dans un article où elle discute la rigueur des pratiques de recherche, à savoir, la crédibilité, la fiabilité, la transférabilité et la confirmation, ont été repris ici. L'auteure complète ces premiers critères par un second ensemble issu de ses lectures : équilibre, authenticité ontologique, authenticité éducative, authenticité catalytique et authenticité tactique. Le Tableau 4 rappelle les éléments de définition de Savoie-Zajc⁵⁶ et présente des éléments d'évaluation du dispositif expérimenté selon ces critères.

À la lecture de ce Tableau, la réponse provisoire à la question de la rigueur méthodologique du dispositif semble affirmative. Pour en savoir plus, il faudrait bien sûr réinvestir ce dispositif dans d'autres contextes et avec d'autres collectifs. Les perspectives énoncées semblent pour autant prometteuses. Il apparaît ainsi que beaucoup de critères sont satisfaits grâce à la pratique du théâtre-forum en elle-même. Alors que le dispositif initial du théâtre-forum n'est pas pensé pour de la recherche, sa mobilisation dans un projet de recherche contribue à la rigueur scientifique de ce dernier. Dans cette optique, il nous paraît important de veiller à ce que son utilisation pour le recueil de données ne dénature pas ses visées transformatives et émancipatrices. Pour cela, le temps accordé au jeu et aux rejeux de saynètes, et la formation des animateurs nous paraissent particulièrement importants. On peut aussi appréhender le théâtre-forum comme une pratique d'enquête artistique. Ce n'est pas une enquête scientifique, mais c'est bien une enquête, qui mobilise d'autres instruments et d'autres acteurs. Ce qu'il partage avec la recherche scientifique, c'est la même logique d'enquête, mais conduite sur un registre différent.

Une conclusion tout aussi provisoire pourrait être ce poème venu à Louste, la clown témoin durant la rédaction de cet article, en réponse à la sollicitation du chercheur premier auteur (voir l'Encadré 1). C'est quoi donc, ce dispositif?⁵⁷. On y retrouve, sous une autre forme, certaines questions éthiques et épistémologiques posées dans cet article : la place du chercheur, le positionnement de l'observateur, la négociation des positions au sein du collectif pluricatégoriel, la place faite aux participants, les moyens nécessaires pour l'expérimentation, l'inclusivité d'un dispositif centré sur l'inclusion, les risques et les apports de la posture réflexive sur un dispositif et une recherche qu'on a soi-même contribués à construire, etc. On y lit aussi les questions de l'artiste intervenante concernant l'équilibre et le lien entre la forme et le fond, le positionnement

⁵⁵ Savoie-Zajc (2019).

⁵⁶ Savoie-Zajc (2019).

⁵⁷ Monod-Ansaldi (2025).

Tableau 4*Les critères de rigueur du dispositif méthodologique*

Critères de rigueur du dispositif qualitatif	Sont-ils atteints?	Ce que l'on peut en dire pour l'instant
Crédibilité	La récolte des données l'a-t-elle été par une triangulation des sources et des méthodes? L'interprétation est-elle corroborée à plusieurs? Y a-t-il signification des observations?	Les sources et les méthodes sont multiples, et l'interprétation se réalise à plusieurs, y compris avec les participants. Tout comme il y a signification des observations par le jeu des débriefings en fin de pratique.
Fiabilité	Y a-t-il transparence des postulats épistémologiques du collectif? Y a-t-il une implication dans le terrain dans la durée? Y a-t-il triangulation des données?	Le dispositif a été pensé et construit à plusieurs par la confrontation des approches conceptuelles et méthodologiques. Le collectif est impliqué de longue date dans les terrains de l'expérimentation. Les données ont été triangulées (observations, entretiens, écrits, vidéo, questionnaire).
Transférabilité	Le dispositif a-t-il été testé dans d'autres contextes?	Non, mais la mise en œuvre des quatre modalités du dispositif appuie l'hypothèse de cette transférabilité.
Confirmation	Y a-t-il tentative d'objectiver les données récoltées? Les données sont-elles comparées à d'autres données?	Oui, par le jeu du regard pluriel et donc de décentrement permis par le collectif pluricatégoriel. Les données peuvent être comparées d'une modalité à une autre, et éventuellement à des données externes.
Équilibre	Les participants ont-ils pu exprimer leurs différents points de vue?	Oui, par la pratique même du théâtre-forum et lors des débriefings.

Tableau 4*Les critères de rigueur du dispositif méthodologique (suite)*

Critères de rigueur du dispositif qualitatif	Sont-ils atteints?	Ce que l'on peut en dire pour l'instant
Authenticité ontologique	Les participants ont-ils pu élargir leurs connaissances de l'éducation inclusive?	Oui, par la diversité des représentations de l'éducation inclusive communiquée par les participants.
Authenticité éducative	Les participants ont-ils pu comparer leur point de vue à celui des autres?	Oui, par la pratique même du théâtre-forum.
Authenticité catalytique	Le dispositif a-t-il eu un impact sur leur désir de passer à l'action dans leur réalité locale?	Oui, par la pratique même du théâtre-forum qui a une visée avant tout transformative.
Authenticité tactique	Le dispositif leur a-t-il fourni des outils conceptuels pour passer à l'action?	Il faudrait un temps plus long d'analyse pour identifier un passage à l'action.

au sein du projet, l'éthique de l'intervention, le sens donné à la création qui vient dans l'instant. D'autres questions qui mériteraient elles aussi une exploration dans d'autres écrits.

Conclusion

Le dispositif présenté mobilisant le théâtre-forum s'inscrit dans une stratégie de recherche qualitative pour les besoins d'un problème méthodologique et enrichit les chemins d'accès indirects à l'expérience vécue des acteurs. Il peut être considéré comme une autre manière de documenter l'expérience en situation de travail et le sens que les acteurs lui donnent afin d'alimenter une pensée réflexive à des fins d'émancipation et de transformation de ces situations. À l'issue de cet article, un nouvel objectif méthodologique est fixé, qui est celui de réinvestir le dispositif dans d'autres contextes et, si possible, en lien avec d'autres collectifs. Deux autres axes d'analyse du dispositif sont envisagés. D'une part, il s'agira d'apporter une réflexion autour du dispositif de théâtre-forum mobilisé dans un contexte d'apprentissage de l'éducation inclusive en tant que forme spécifique de médiation artistique s'inscrivant dans une acception plus large

Encadré 1

Poème venu à Louste, clown témoin, le 15 juin 2025 lors de la rédaction collaborative de cet article⁵⁸.

<p>C'est quoi, donc, ce dispositif? Est-ce que tu le dis positif? À quel point est-il collectif? Pis sensitif? Pis expressif?</p> <p>C'est qui l'expert en expérience? Celui qui l'observe ou celui qui la danse? Quelle expérience tu expérimentes, Quand tu écoutes celui qui chante?</p> <p>Tu es-tu fourmi? Tu es-tu cigale? Tu thésaurises ou bien tu râles? Tu recueilles sans terroriser? Tu te recueilles pour respecter?</p> <p>C'est qui le nous dans l'aventure? C'est qui qu'embarque dans la voiture? Pis c'est qui qui tient le volant? C'est qui qui paie le carburant?</p> <p>C'est-tu centré pis concentrique? Et chimérique? Et authentique? C'est-tu diffus si ça diffuse? J'en suis troublée, j'm'en sens confuse</p> <p>J'en confonds les co-fondations J'en confisque les confiscations T'en conditionnes les conditions Quelle inclusion dans l'inclusion?</p>	<p>Pis moi qui rime et baragouine, Qu'est-ce que j'ajoute sur la tartine? De la confiture trop sucrée? Du beurre pour mieux y faire passer? J'suis-tu l'appât? J'suis-tu l'appeau? J'suis-tu la cerise sur le gâteau? Le miroir qui réflexionne? Qui réfléchit? Qui reedit-mentionne?</p> <p>La psyché qui, en simultané T'montre tes profils pour dialoguer? Le poil à gratter? Le cheveu sur la soupe? Le zoom arrière ou bien la loupe? Qu'a vu Louste pis qu'a-t-elle loupé? Qu'est-ce qu'elle exprime? Qu'est-ce qu'elle émet? Qu'est-ce qu'elle révèle de l'expérience? Qu'est-ce qu'elle diffracte et qu'est-ce qu'elle lance?</p> <p>Un boomerang farci d'idées? Des confettis? Des vers rimés? Des vers rimant à quoi ça rime? Ça approfondit ou ça frim e? Ça résonne ou ça déraisonne? Est-ce qu'au moins ça vibre, ça questionne? Ça se questionne dans le méta, Ça tourne autour du pot ou pas?</p>
---	--

⁵⁸ Monod-Ansaldi (2025).

Encadré 1

Poème venu à XXX, clown témoin, le 15 juin 2025 lors de la rédaction collaborative de cet article⁵⁹ (suite).

On se tient en méta du méta	Ça n’sait plus, ça demande grâce.
Ou même en méta puissance trois	Ça n’est qu’un jeu, ça n’est qu’une farce.
C’est casse-gueule et c’est jouissif	Je me retourne pour regarder
Acrobatique et réflexif.	J’y retourne pour voir l’autre côté
	J’y reprends pour y revenir
Est-ce qu’on a chopé l’expérience?	Y re-garder y re-sentir
De qui? De quoi? Qu’est-ce qu’iels en	J’en repasse une couche j’en remets
pensent?	Une louche, j’exagère les effets.
Pis comment ça résonne en nous?	
Qu’est-ce qui est solide et qu’est-ce qui est	Je souligne, je saoule, je soutiens
mou?	Je fais beaucoup de trois fois rien
	Je sous-tends et je sous-entends
	Je re-soulève les questions des gens
	C’est pour mieux les laisser planer
	Se suspendre, retomber, s’éclater
	En mille fragments, se fractionner
	En mille éclats coupants... Coupez!

Légende : Attention néanmoins à la lecture de ce poème. Il faut commencer par lire la première colonne, car il s’étale sur deux pages. Il faut donc, à l’issue de la lecture de la première colonne (à gauche) dans la première page, descendre dans la seconde page afin de terminer la lecture de cette première colonne, et seulement ensuite, commencer la lecture de la seconde colonne (à droite).

de la médiation entendue comme vecteur de lien social et outil de prévention ou de résolution des conflits⁶⁰. D’autre part, une nouvelle réflexion sur le dispositif le considérera non comme une méthode à appliquer comme telle, mais comme un point de départ pour identifier des mécanismes d’enseignement, d’apprentissage et de participation (mise en rôle, exploration par essais et erreurs, co-construction) susceptibles de nourrir le développement de pédagogies inclusives et ludicisées.

Références

Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (5), 26-37.

⁵⁹ Monod-Ansaldi (2025).

⁶⁰ Sivilotti (2022).

- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Presses universitaires de France.
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Bilodeau, K., Giguère, É., & St-Arnaud, L. (2023). L'utilisation de photos commentées pour approfondir l'analyse et la compréhension du travail salarié et domestique des enseignantes. *Recherches qualitatives*, 42(1), 114-136.
- Bourgeois, É. (2015). La contribution de John Dewey. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois, & M. Durand (Éds), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 13-38). Presses universitaires de France.
- Bourgeois, É., Albarello, L., Barbier, J.-M., & Durand, M. (2013). Expérience, activité et apprentissage. Contribution. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois, & M. Durand (Éds), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 1-11). Presses universitaires de France.
- Cavard, C.-M. (2023). *Le lien entre l'altérité et le sens de l'implication professionnelle chez les travailleurs sociaux en formation. Du théâtre-forum au théâtre-impliqué : « Vivre » l'altérité pour s'impliquer* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Toulouse, France.
- Clot, Y. (2015). De mayo à Oddone, l'instruction au sosie. Dans I. Oddone, A. Re, & G. Briante (Éds), *Redécouvrir l'expérience du travail* (trad. I. Barsotti et M.-L. Barsotti, 2^e éd., pp.7-39). Les Éditions Sociales.
- Deslauriers, J.-M., Deslauriers, J.-P., & LaFerrière-Simard, M. (2017). La méthode de l'incident critique et la recherche sur les pratiques des intervenants sociaux. *Recherches qualitatives*, 36(1), 94–112.
- Dewey, J. (1993). *La logique. Théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Freire, P. (2023). *La pédagogie des opprimés* (trad. É. Dupau et M. Kerhoas). Agone. (Ouvrage original publié en 1970).
- Guerre, Y. (1998). *Le théâtre-forum. Pour une pédagogie de la citoyenneté*. L'Harmattan.
- Jaunay, L.-B., Pelaccia, T., & Tribby, E. (2024). Enraciner la formation dans l'expérience des soignants et des soignés. Les germes d'une transformation. *Éducation permanente*, 241(4), 22-34.

- Kheroufi-Andriot, O., Nunez Moscoso, J., Kuehn, T., Crépin, R., Diter, K., Fiamor, A.-E., & Berthe, M. (2025). La conception du travail collectif pluricatégoriel en situation de travail qu'en ont des formateurs d'un institut de formation aux métiers de l'éducation. *Cahiers de la recherche de l'ENSFEA*, 8, 49-25.
- Leplat, J. (2007). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique (Tome 1)*. Octarès.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (2), 5-17.
- Monod-Ansaldi, R. (2024, 25 septembre). *Immensipe-moi!* Les aventures de Louste. <https://clownetemoi.hypotheses.org/3286>
- Monod-Ansaldi, R. (2025, 16 juin). *C'est quoi donc, ce dispositif?* Les aventures de Louste. <https://clownetemoi.hypotheses.org/4393>
- Morin, E. (2024). *La complexité humaine. Textes rassemblés par Edgard Morin et présentés par Heinz Weinmann*. Flammarion.
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (2023). *L'analyse du travail*. Presses universitaires de France.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Dunod.
- Ricard, M.-A. (2005). L'empathie comme expérience charnelle ou expressive d'autrui chez Husserl. *Recherches qualitatives*, 25(1), 88-102.
- Royer, C. (2016). Pratiques de recherche. *Recherches qualitatives*, 35(1), 1-3.
- Royer, C. (2017). Visite dans l'arrière-scène de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 36(1), i-ii.
- Royer, C., Deschenaux, F., & Baribeau, C. (2021). Quelques principes pour une rédaction de qualité en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 40(1), 168-176.
- Sahuc, P. (2022). Ananda Devi et certains de l'exil. *Romanica Silesiana*, 21(1), 1-11.
- 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.
- Sivilotti, L. (2022). *Accompagner les étudiants malades à l'université*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Tixier, G. (2010). *Le théâtre-forum. Apprendre à réguler les conflits*. Chronique sociale.
- UNESCO. (2017). *L'éducation inclusive*. <https://www.unesco.org/fr/education/inclusion>

Zask, J. (2011). *Participer : essai sur les formes démocratiques de la participation*. Le Bord de l'eau.

Olivier Kheroufi-Andriot, P.H. D., est maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation à l'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA) et il est rattaché à l'unité mixte de recherche Éducation, formation, travail, savoirs (UMR EFTS) de l'Université de Toulouse. Ses recherches portent sur le travail collectif dans les contextes d'éducation et de formation. Il conçoit, pour soutenir ce travail collectif, des dispositifs d'intervention en situation de travail à des fins de formation. Il mobilise pour cela des méthodologies qualitatives.

Réjane Monod-Ansaldi est clown témoin. Elle intervient dans des colloques, des séminaires et des formations pour des conclusions décalées, pertinentes et impertinentes, résonnantes et raisonnantes. Elle mobilise pour cela sa sensibilité et sa technique de clown (membre du Collectif d'être'acteur) et ses compétences en sciences de l'éducation (anciennement chargée d'études à l'Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure [IFÉ ENS] de Lyon, responsable scientifique du réseau des Lieux d'éducation associés [LéA-IFE] et membre du laboratoire Sciences, société, historicité, éducation et pratiques (S2HEP).

Lucas Sivilotti, Ph. D., est maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, chercheur au laboratoire Cultures et Diffusion des Savoirs (CeDS – UR-7440) et enseignant à la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Bordeaux. Ses recherches portent sur les contextes professionnels et pédagogiques de l'accompagnement des étudiants et étudiantes à besoins éducatifs particuliers dans un contexte universitaire inclusif, au moyen de méthodologies principalement mixtes (qualitatives et quantitatives).

Cristina Popescu est docteure en sociologie, enseignante-chercheuse contractuelle en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Bielefeld en Allemagne, et chercheuse associée au Programme Handicaps et Société et au Centre d'études des mouvements sociaux (CEMS) de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) de Paris. Ses travaux portent sur l'accès à la citoyenneté des personnes en situation de handicap et s'appuient sur des méthodologies qualitatives et innovantes pour analyser les conditions d'une société et d'une école plus inclusives.

Philippe Sahuc. Après environ vingt-cinq ans d'une pratique scientifique passée par l'agronomie, la sociologie et l'ethnologie, et d'une pratique artistique passée par le conte, le clown et la performance plurilingue improvisée, il a créé son autoentreprise. Cela lui permet d'intervenir en associant les deux métiers, le regard scientifiquement construit pour l'observation de moments de vie sociale nourrissant une performance sensible improvisée.

Caroline-Marie Cavard est docteure en Sciences de l'éducation et de la formation, et chercheuse partenaire à l'UMR EFTS. Elle s'intéresse aux processus de professionnalisation des travailleurs sociaux. Sa pratique de comédienne-intervenante en théâtre-forum depuis 10 ans l'a amenée à mobiliser cette méthode dans des contextes de recherche et de formation afin d'explorer l'expérience vécue à partir des dimensions de l'implication professionnelle et des différentes formes d'altérité. Aujourd'hui, entrepreneuse salariée dans un Collectif d'Activité par l'Emploi (CAE), en tant que chercheuse-intervenante, formatrice et consultante, elle poursuit ce travail et oriente son activité de recherche et de formation autour des questions de la qualité de vie et des conditions de travail (QVCT).

Sylvie Fernandes est responsable du service recherche de l'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA) et chargée d'ingénierie de projets et de valorisation. Elle est titulaire d'un doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation, délivrée par l'Université de Toulouse. Elle explore le développement personnel et professionnel des acteurs dans un contexte de travail collectif.

Compagnie Arc-en-ciel Théâtre Midi-Pyrénées est une association d'éducation populaire qui pratique le théâtre institutionnel comme méthode d'intervention sociale. Les intervenants sont professionnels et formés auprès du réseau national Arc-en-ciel théâtre dont le fondateur est Yves Guerre. Arc-en-ciel théâtre MP œuvre au sens originel du théâtre, celui d'une assemblée qui cherche ensemble les voies de sa coexistence et de la signification du vivre ensemble. Il s'agit de vivre le théâtre au service d'une recherche sociétale, d'une réflexion collective sur la base de la création artistique. Avec cette méthode, la compagnie ne cherche pas de solution, mais se donne les moyens de se rencontrer, de confronter les opinions et de négocier les changements possibles et leurs conséquences. Expérimenter, essayer, pratiquer, créer un langage théâtral au service d'une démarche de recherche et de réflexion collective en s'appuyant sur la poésie du corps pour faire éclore de la pensée et incarner des propositions sociétales.

Compagnie Donc-Y-Chocs (créée officiellement en 1994) est un collectif de comédiens qui s'inscrit dans le mouvement artistique et social, profondément humaniste et sans tabou d'Augusto Boal, appelé Théâtre de l'Opprimé. Ses interventions théâtrales sont abordées de manière interactive et sensible sur des sujets de société, dans un désir de partage et de convivialité. À travers ces formes théâtrales ludiques, ses comédiens invitent le public présent à se questionner sur le comportement humain et à se positionner. Ils construisent un théâtre réaliste et dynamique, plaçant l'humain au croisement de ses émotions et des représentations du monde. Regroupant des artistes indépendants investis dans une réflexion militante, ce théâtre est un terrain de jeu, un laboratoire d'expérimentation ludique où l'on apprend de soi et des autres avec humour et bienveillance.

Pour joindre les personnes autrices :

olivier.kheroufi-andriot@ensfea.fr

rejane.monod-ansaldi@orange.fr

lucas.sivilotti@u-bordeaux.fr

crisrina.popescu@uni-bielefeld.de

philippe.sahuc@ensfea.fr

caroline-marie.cavard@univ-tlse2.fr

sylvie.fernandes@ensfea.fr

j.raynal-arcencieltheatre@live.fr

admin@donychocs.org

***Les éléments structurants de la relation fraternelle :
démarche de coconstruction
d'un outil de recherche qualitative
selon la perspective de jeunes adultes autistes***

Assumpta Ndengeyingoma, Ph. D. en psychologie

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Stéphanie-M. Fecteau, Ph. D. en sciences de l'éducation

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Sandra Bonilla, Doctorante en sciences infirmières

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Paola Michelle Garcia Mairena, Doctorante en psychologie clinique

Université d'Ottawa, Canada

Résumé

La multiplication des recherches qualitatives sur la relation entre les frères et/ou sœurs permet de mieux comprendre son influence sur la santé des personnes. Toutefois, la manière dont les thèmes sont sélectionnés pour identifier ce qui compte véritablement dans la description de cette relation demeure limitée dans la littérature scientifique. Cet article décrit une démarche participative de développement d'un outil de recherche permettant d'explorer les caractéristiques de la relation fraternelle. Le développement de l'outil s'est déroulé en deux phases : l'identification des thèmes utilisés dans les recherches pour explorer la relation fraternelle et la coconstruction de l'outil de recherche avec de jeunes adultes autistes. Le processus itératif a inclus la participation active des

Note des autrices : Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) qui a financé cette étude et les jeunes autistes qui ont participé à cette étude.

jeunes adultes autistes à la formulation des questions, la coanalyse répétée des questions suggérées par les membres de l'équipe de recherche ainsi que la priorisation des thèmes et la validation du contenu de l'outil par les jeunes adultes autistes. L'outil élaboré comporte 13 thèmes organisés selon les dimensions de caractéristiques des contacts, caractéristiques des interactions, qualité de la relation et fonctions de la relation fraternelle. Les attributs de l'expérience de participation perçus par les jeunes adultes autistes guideraient la réflexion concernant l'optimisation de la collaboration de ces jeunes dans la recherche qualitative.

Mots clés

RELATION FRATERNELLE, OUTIL, ÉVALUATION, APPROCHE QUALITATIVE, JEUNE ADULTE AUTISTE

The structural elements of sibling relationships: A co-construction approach to developing a qualitative research tool from the perspective of young adults with autism

Abstract

A growing body of qualitative research on sibling relationships has provided a better understanding of their influence on individuals' health. However, this scientific literature offers limited insight into how themes are selected to identify what truly matters in describing these relationships. This article describes the participatory approach taken to developing a research tool to explore the characteristics of sibling relationships. The tool's development took place in two phases: identifying the themes used in research to explore sibling relationships and co-constructing the research tool with young adults with autism. The iterative process included the active participation of young adults with autism in formulating the questions and the repeated co-analysis of the questions suggested by members of the research team, as well as in prioritizing the themes and validating the tool's content. The tool comprises 13 themes organized according to the dimensions of contact characteristics, interaction characteristics, relationship quality, and functions of the sibling relationship. The attributes of the participation experience as perceived by young adults with autism will be used to guide reflections on optimizing these young adults' involvement in qualitative research.

Keywords

SIBLING RELATIONSHIP, TOOL, EVALUATION, QUALITATIVE APPROACH, YOUNG ADULT WITH AUTISM

Introduction

La qualité de la relation entre les membres de la fratrie joue un rôle essentiel non seulement pour le bien-être général, mais également pour le développement et le maintien de la santé émotionnelle. La relation fraternelle (RF) est évolutive, marquée par des dynamiques d'affection, de coopération et de rivalité, qui se modifient au fil du cycle de vie en fonction des transitions développementales, des contextes culturels et familiaux¹. Chez les enfants, les RF façonnent le développement socioémotionnel et

¹ Lamb et Sutton-Smith (2014).

cognitif². Durant la période de l'adolescence, les conflits restent une facette importante dans la plupart des relations entre frères et sœurs adolescents³ et l'intérêt se tourne généralement plus vers les amis et les relations amoureuses⁴. Toutefois, les liens fraternels de qualité sont associés à une atténuation des comportements intériorisés et extériorisés⁵. Chez les jeunes adultes, les liens entre frères et sœurs subissent des changements significatifs au fil des transitions telles que le départ du domicile parental, la poursuite des études de niveau supérieur, le début de la carrière, l'engagement amoureux et la parentalité⁶. Ces transitions s'accompagnent souvent d'une diminution de la fréquence des contacts entre frères et sœurs⁷. La qualité de ces relations continue de jouer un rôle essentiel pour le bien-être et la santé émotionnelle des jeunes adultes⁸. Les conflits persistants depuis l'adolescence peuvent influencer la détresse émotionnelle jusqu'au début de la quarantaine⁹. Les recherches portent également sur la RF dans laquelle un membre de la famille présente des conditions de santé spécifiques.

La relation entre frères et sœurs lorsque l'un des membres de la fratrie a un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA)¹⁰ se caractérise par une coexistence de ressources et de tensions qui dépasse souvent les schémas affectifs usuels. Les études qualitatives montrent que les frères et sœurs décrivent à la fois des interactions teintées par les particularités communicationnelles, sensorielles ou comportementales liées à l'autisme¹¹. Aussi, les études mettent en évidence un surcroît de rôles de la fratrie comme la protection contre la stigmatisation¹², l'hypervigilance émotionnelle et sociale liée à l'imprévisibilité des comportements, mais aussi un attachement avec son frère ou sa sœur autiste¹³. Certaines dynamiques, comme les conflits persistants entre frères et sœurs, sont associées à une moins bonne santé mentale chez les adolescents autistes, ce

² Sang et Nelson (2017).

³ Buist et al. (2020).

⁴ Lannuzzi et al. (2022).

⁵ Fry et al. (2021).

⁶ Gungordu et al. (2022); Jensen et al. (2022).

⁷ Blake et al. (2023); Jensen et al. (2022).

⁸ Gungordu et al. (2022); Jensen et al. (2023).

⁹ Gilligan et al. (2024).

¹⁰ Nous employons *TSA* lorsque nous référons au diagnostic. Lorsque nous référons aux personnes ayant reçu ce diagnostic, nous employons les termes *personnes autistes* et *adultes autistes* conformément aux préférences de la majorité de la communauté autiste franco-canadienne (Fecteau et al., 2024).

¹¹ Angell et al. (2012); Macedo Costa et da Silva Pereira (2019); Petalas et al. (2012).

¹² Cridland et al. (2016); Gorjy et al. (2017).

¹³ Lannuzzi et al. (2022); Pavlopoulou et Dimitriou (2019, 2020).

qui plaide pour une attention particulière à l'intensité, à la durée et aux modes de résolution des désaccords¹⁴.

Malgré les nombreux travaux méthodologiques menés pour développer des mesures permettant de saisir la dynamique de la RF, plusieurs limites persistent. Lawson et Robins¹⁵ mentionnent que dans certains domaines de recherche, la distinction entre les construits demeure floue, ou que, même lorsque des définitions conceptuelles sont claires, les instruments développés ne reflètent pas souvent la spécificité et la complexité de ces construits. Ces enjeux sont particulièrement visibles dans les études qui impliquent les personnes autistes lorsque les outils utilisés ne tiennent pas toujours compte des singularités communicationnelles et expérientielles des jeunes autistes¹⁶. Ces auteurs recommandent ainsi d'adopter des méthodes participatives, incluant les approches qualitatives, afin de développer des instruments plus adaptés aux réalités vécues par les personnes autistes et leurs fratries. Toutefois, la description de la manière dont les questions qui guident les entretiens qualitatifs sont élaborées demeure limitée dans la littérature scientifique¹⁷. Certaines études mentionnent simplement s'être basées sur la littérature existante pour choisir les thèmes à explorer¹⁸, tandis que d'autres précisent que ce sont les chercheurs eux-mêmes qui ont sélectionné les thèmes à partir de leurs cadres théoriques ou de leurs expertises¹⁹. Le fait de ne pas aborder explicitement le processus de sélection des thèmes utilisés pour guider la collecte des données limite la compréhension de la manière dont les thèmes choisis reflètent réellement les préoccupations et les priorités des participants sur un sujet spécifique²⁰. Le présent article décrit la démarche de coconstruction d'un outil de recherche destiné à explorer les caractéristiques de la RF, en clarifiant la participation active des jeunes adultes autistes à la formulation des questions, la coanalyse répétée des questions suggérées, ainsi que la priorisation des thèmes et la validation du contenu de l'outil par les jeunes adultes autistes. Cet article présente aussi les attributs de l'expérience de participation perçus par ces jeunes adultes autistes.

Méthode

Le développement de l'outil de recherche destiné à explorer les caractéristiques de la relation fraternelle s'est déroulé en deux phases complémentaires. Il s'agit de la phase d'identification des thèmes utilisés dans les recherches pour explorer la RF et la phase de coconstruction de l'outil de recherche avec de jeunes adultes autistes.

¹⁴ Deniz et Toseeb (2023).

¹⁵ Lawson et Robins (2021).

¹⁶ Lawson et Robins (2021).

¹⁷ Botha et al. (2020); Lawson et Robins (2021).

¹⁸ Blamires et al. (2024); Shivers et al. (2019).

¹⁹ Jensen et al. (2023); Walton et Ingersoll (2015).

²⁰ Gungordu et al. (2022); Lin et al. (2024).

Phase 1. Thèmes utilisés lors de l'exploration des RF

Pour comprendre les thèmes abordés dans les recherches sur la RF, une revue de la portée s'est appuyée sur le cadre méthodologique du Joanna Briggs Institute²¹.

Démarche de la recherche documentaire

La revue de la portée a été faite en suivant cinq étapes principales : 1) formuler clairement la question de recherche; 2) identifier les études pertinentes à partir de plusieurs bases de données; 3) appliquer des critères d'inclusion/exclusion pour sélectionner les études; 4) extraire de façon systématique les données; 5) regrouper et synthétiser les résultats de manière thématique. La question de cette revue des écrits était « quels sont les thèmes abordés dans la recherche sur la RF auprès des adolescents et des jeunes adultes? ». Pour repérer les études pertinentes, les bases de données PsycINFO, CINAHL et SocINDEX ont été consultées en combinant des mots-clés relatifs à la fratrie (*fraternal*, *sibling**, *frère**, *soeur**, *brother**, *sister**), à la relation (*relation**, *interaction**, *relationship** *interact**) et à la population (*adolescent**, *jeune adulte**, *youth**, *young adult**). Les critères d'inclusion étaient les suivants : articles publiés en anglais ou en français au cours des dix dernières années, afin de refléter l'état récent des connaissances sur les RF chez cette population, l'accessibilité des textes intégraux et la description explicite des thèmes ou dimensions utilisés pour documenter la RF. Au total, 314 articles ont été trouvés. Après suppression des doublons (n = 42), l'examen des titres et des résumés de 272 articles réalisés par une chercheuse et une doctorante assistante de recherche a conduit à l'exclusion de 231 articles. Ainsi, sur 41 articles examinés en texte intégral, 14 d'entre eux précisaient les thèmes ou les dimensions utilisées dans l'exploration de la RF et ont finalement été retenus pour l'analyse approfondie. Trois membres de l'équipe de recherche ont procédé à une lecture indépendante guidée par un tableau d'extraction élaboré préalablement afin de consigner, pour chaque étude, les thèmes utilisés pour documenter la RF. Une rencontre en groupe a permis de comparer les thèmes et de fusionner ceux qui se ressemblent dans une dimension plus englobante selon les recommandations de Bardin²².

Résultats

Parmi les 14 articles consultés, dix articles présentent les résultats d'études visant à décrire, à vérifier ou à examiner la RF. Les quatre autres articles étaient des revues ou synthèses de la littérature décrivant la manière dont la RF en contexte d'autisme a été mesurée ou explorée dans la littérature récente. Dans les études visant à décrire ou à mesurer la RF²³, celle-ci est principalement explorée autour de trois thèmes comportant les différents éléments : la chaleur (sentiment d'être proche, affection, plaisir à passer du

²¹ Peters et al. (2020).

²² Bardin (2013).

²³ Gungordu et al. (2022); Jensen et al. (2023); Lin et al. (2024); Sommantico et al. (2019); Walton et Ingersoll (2015).

temps ensemble), le conflit (désaccords, irritations, comportements négatifs envers le frère ou la sœur) et le soutien des membres de la fratrie (aide dans les activités, disponibilité, comportements prosociaux). Deux de ces études ont ajouté le thème de la présence ou de la fréquence des contacts afin de tenir compte du fait que les adolescents et les jeunes adultes ne vivent pas toujours au même endroit²⁴. Dans les études visant à examiner la RF en la mettant en relation avec d'autres caractéristiques individuelles ou familiales²⁵, la RF est explorée à partir de trois thèmes récurrents : la chaleur ou proximité affective (sentiment d'affection, plaisir d'être ensemble), le conflit ou la rivalité (fréquence et intensité des désaccords) et le soutien ou l'entraide (aide perçue, disponibilité, appui émotionnel). Selon les objectifs de ces études, différents éléments sont ajoutés, tels que la communication ou la compréhension mutuelle²⁶, l'ambivalence relationnelle entendue comme la coexistence d'éléments positifs et négatifs dans la même relation²⁷, ou encore la proximité ou la fréquence des échanges lorsque les membres de la fratrie ne résident pas toujours dans le même foyer²⁸. Le Tableau 1 présente les thèmes de la RF regroupés dans les dimensions du contact, de l'interaction, de la qualité et de la fonction.

Les mêmes thèmes reviennent souvent pour décrire la RF, malgré l'hétérogénéité des tranches d'âge des participants des études retenues. Toutefois, certains thèmes sont nommés différemment d'une étude à l'autre. Les thèmes se trouvant dans la dimension de la qualité de la relation, comme les thèmes de chaleur, de proximité, de RF positive, renvoient à une même idée de proximité affective, mais sous des libellés variés²⁹. Chez les jeunes autistes, la sévérité des comportements liés au diagnostic et la présence de comportements problématiques peuvent influencer l'appréciation de la qualité de la relation au sein de la fratrie³⁰. Ainsi, les mesures centrées sur des indices affectifs captent moins les processus cruciaux comme la réciprocité perçue, la lecture des émotions, la durée et la résolution des désaccords. En ce qui concerne les dimensions du contact et de l'interaction, les analyses des écrits notent que les frontières entre certains thèmes ne sont pas claires lorsqu'ils sont présentés ensemble³¹. Le thème du soutien, abordé dans la dimension de la fonction, ne permet pas toujours de distinguer le soutien émotionnel

²⁴ Jensen et al. (2023); Lin et al. (2024).

²⁵ Jones et al. (2019); Marotta (2015); McInerney (2014); Öz Soysal (2016); Stocker et al. (2020).

²⁶ Jones et al. (2019).

²⁷ Stocker et al. (2020).

²⁸ Öz Soysal (2016).

²⁹ Shivers et al. (2019); Jensen et al. (2022).

³⁰ Blamires et al. (2024); Jensen et al. (2022); Quatrosi et al. (2023); Shivers et al. (2019).

³¹ Blamires et al. (2024); Shivers et al. (2019).

Tableau 1

Caractéristiques des études retenues et synthèse des thèmes utilisés pour explorer le thème de la relation fraternelle

Auteurs, année	Type d'étude/population	Objectif de l'étude	Thèmes de RF
Blamires et al., 2024	Revue ombrelle; Âges variés (inclus des adolescents et de jeunes adultes)	Décrire la variabilité et l'hétérogénéité des dimensions de RF dans le contexte d'autisme.	Contact (changements de fréquence selon les transitions); Interaction (échanges, conflit); Qualité (affection, rivalité, soutien); Fonction (soutien, ajustement psychosocial)
Gungordu et al., 2022	Quantitative; Jeunes adultes (18–25 ans)	Explorer la qualité de la RF sur le parcours de vie en contexte d'autisme/DI.	Qualité (chaleur, proximité); Interaction (conflit); Fonction (soutien émotionnel/implication fraternelle)
Jensen et al., 2023	Quantitative; Jeunes adultes (18–29 ans)	Décrire les composantes de la RF chez de jeunes adultes.	Contact (fréquence/maintien du lien); Interaction (communication, comparaisons, conflits); Qualité (proximité); Fonction (soutien perçu)
Jensen et al., 2022	Revue critique; Âges variés (inclut des adolescents et de jeunes adultes)	Synthétiser la littérature sur les dimensions et trajectoires de la RF en contexte d'autisme.	Contact (maintien du lien); Interactions (communication, partage); Qualité (affection, conflits); Fonctions (soutien dans la fratrie)
Jones et al., 2019	Quantitative; Jeunes frères/sœurs d'autistes (3-17 ans)	Examiner la qualité de la RF et son lien avec l'ajustement émotionnel et social.	Interaction (conflit, disputes); Qualité (chaleur, proximité); Fonction (soutien mutuel, ajustements)

Tableau 1*Synthèse des thèmes utilisés dans la recherche explorant la relation fraternelle (suite)*

Auteurs, année	Type d'étude/population	Objectif de l'étude	Thèmes de RF
Lin et al., 2024	Quantitative; Jeunes adultes/adultes (18-73 ans) incluant TSA ou DI	Vérifier si la RF peut être évaluée de façon similaire dans les fratries en contexte d'autisme/DI.	Contact (fréquence de contact); Interaction (conflit); Qualité (chaleur); Fonction (soutien émotionnel)
Marotta, 2015	Quantitative; Jeunes adultes (18-29 ans)	Examiner la qualité de la RF et son association avec le bien-être psychologique.	Interaction (conflit, rivalité); Qualité (chaleur); Fonction (soutien émotionnel)
McInerney, 2014	Quantitative; Jeunes adultes (18-25 ans)	Évaluer la qualité de la RF et ses liens avec le stress et les stratégies de coping.	Interaction (conflit, rivalité); Qualité (chaleur); Fonction (soutien émotionnel, appui dans le coping)
Öz Soysal, 2016	Quantitative; Adolescents (15-17 ans)	Décrire la RF et examiner ses liens avec la satisfaction de vie et la solitude.	Contact (fréquence de contact); Interaction (interactions fraternelles); Qualité (chaleur, intimité); Fonction (soutien)
Quatrosi et al., 2023	Revue exploratoire; Âges variés (inclut des adolescents et de jeunes adultes)	Décrire la qualité de la RF et ses impacts psychosociaux dans les fratries en contexte d'autisme.	Qualité (affection, soutien, conflits); Fonction (soutien émotionnel, rôle de protection)
Shivers et al., 2019	Méta-analyse; Âges variés (inclut des adolescents et de jeunes adultes)	Comparer les fratries avec autisme et les fratries typiques sur la qualité de la RF.	Qualité (qualité de la relation, chaleur); Interaction (comportements prosociaux, conflits); Fonction (soutien)

Tableau 1*Synthèse des thèmes utilisés dans la recherche explorant la relation fraternelle (suite)*

Auteurs, année	Type d'étude/population	Objectif de l'étude	Thèmes de RF
Sommantico et al., 2019	Quantitative; Jeunes adultes (19–30 ans)	Mesurer les composantes de la RF à l'âge jeune adulte.	Interaction (comportements fraternels); Qualité (chaleur); Fonction (soutien émotionnel)
Stocker et al., 2020	Quantitative; Adultes (18–74 ans)	Mesurer la qualité de la RF et son lien avec la solitude et le bien-être.	Qualité (chaleur, proximité émotionnelle); Interaction (conflit); Fonction (soutien au bien-être)
Walton et Ingersoll, 2015	Quantitative; Enfants/adolescents (4–17 ans)	Décrire les comportements fraternels positifs et négatifs et leur association avec la qualité de la RF.	Interaction (comportements prosociaux, rivalité); Qualité (appréciation de la relation); Fonction (implication/soutien dans les activités)

ou instrumental chez les adolescents ou les jeunes adultes autistes³². Gilligan et al.³³ soulignent qu'il serait essentiel de développer ou d'adapter des outils permettant une compréhension plus fine des processus de maintien des RF. Quant à Wang et al.³⁴, ils recommandent d'intégrer des méthodes qualitatives afin d'explorer les significations spécifiques associées aux concepts liés aux RF. Les thèmes identifiés dans cette consultation de la littérature sont mobilisés pour soutenir la formulation des questions par les jeunes adultes autistes participants à la coconstruction de l'outil de recherche. Cette articulation renforce la crédibilité de l'outil de recherche développé.

Phase 2. Coconstruction de l'outil de recherche permettant d'explorer les caractéristiques de la RF

L'objectif de la phase 2 était de développer un outil de recherche permettant d'explorer les caractéristiques de la RF avec de jeunes adultes autistes. Cette démarche s'inscrit dans une approche de recherche qualitative inclusive, qui reconnaît la valeur des savoirs expérientiels des personnes concernées par le sujet d'étude³⁵. En particulier, la formulation des questions par les jeunes adultes autistes eux-mêmes relève d'une épistémologie fondée sur la reconnaissance des personnes comme étant coproductrices

³² Blamires et al. (2024); Jensen et al. (2022).

³³ Gilligan et al. (2024).

³⁴ Wang et al. (2022).

³⁵ Nicolaidis et al. (2020).

de savoir³⁶ plutôt qu'uniquement répondantes. Cette posture méthodologique s'ancre également dans les fondements de la recherche qualitative réflexive tels que ceux prônés par Braun et Clarke³⁷. Ainsi, le processus itératif utilisé est une technique, mais aussi un engagement épistémologique pour rendre la recherche plus inclusive, dialogique et ancrée dans les réalités vécues. L'équipe de recherche interdisciplinaire et interculturelle comprenait deux professeures-chercheuses, un chercheur en établissement de centre intégré universitaire de santé et de services sociaux, deux doctorantes assistantes de recherche, une étudiante à la maîtrise et un étudiant au baccalauréat détenant un savoir expérientiel en lien avec le sujet de l'étude.

Participants. Des invitations ont été lancées à partir des systèmes de communication (courriels, site web, réseaux sociaux) utilisés par les organismes partenaires : Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme, Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme, le Groupe de recherche pour les adolescent.e.s et les adultes autistes. Cinq jeunes adultes autistes et un adolescent ont été recrutés à partir d'organismes œuvrant auprès de personnes autistes et au sein de l'entourage des membres de l'équipe de recherche. Les critères d'inclusion étaient d'avoir entre 16 ans et 30 ans, de comprendre et parler le français, d'avoir reçu un diagnostic de TSA et d'avoir au moins un frère ou une sœur avec qui une relation est entretenue. Les volontaires ont reçu 30 \$ pour leur participation à trois rencontres. Le protocole de l'étude a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université du Québec en Outaouais (certificat n° 2020-717). Le Tableau 2 présente les caractéristiques des participants à cette phase.

Procédure de développement de l'outil de recherche explorant la RF

Le processus itératif dans la construction de l'outil de recherche inclut la participation active des jeunes adultes autistes dans la formulation des questions qui seront intégrées dans l'outil, la coanalyse répétitive des membres de l'équipe de recherche ainsi que le retour aux participants pour la validation du contenu. Trois entretiens avec chaque participant ont été planifiés à deux ou trois semaines d'intervalle. La durée moyenne des entretiens était d'une heure. Avant chaque entretien, le consentement à l'enregistrement audio était obtenu. L'analyse des verbatim a été réalisée selon une approche d'analyse thématique réflexive, en tenant compte des recommandations de Braun et Clarke³⁸ pour assurer la transparence du processus d'analyse des éléments structurant la RF qualitative.

Processus d'identification des thèmes de la RF

La première rencontre visait à permettre à chaque participant de poser des questions à partir de sa propre description de la RF. Cette rencontre commençait par un rappel de l'objectif du projet, soit de construire un outil de recherche permettant d'explorer la RF

³⁶ Fletcher-Watson et al. (2019).

³⁷ Braun et Clarke (2020).

³⁸ Braun et Clarke (2020).

Tableau 2*Caractéristiques des participants à la phase 2*

Nom fictif	Genre	Âge	Niveau d'étude complétée	Occupation	Résidence	Structure familiale	Nb Fratrie et rang
Anne	Femme	29	Collégial	Travail	Colocation	Nucléaire	4 (aînée)
Bernard	Homme	29	Diplôme d'études professionnelles (DEP)	Travail	Maison familiale	Nucléaire	2 (benjamin)
Caroline	Femme	22	Secondaire	Études	Maison familiale	Nucléaire	2 (benjamine)
Daniel	Homme	16	Primaire	Études	Résidence	Recomposée	5 (cadet)
Elie	Homme	26	DEP	Chômage	Colocation	Monoparentale	2 (aîné)
Francis	Homme	21	Collégial	Études	Maison familiale	Séparée	2 (aîné)

selon la perspective d'un jeune adulte autiste. Par la suite, la personne menant l'entretien demandait aux participants de décrire leur signification de la RF. Elie a dit : « [...] ben [c'est] de bien s'entendre pis être capable de se parler ». Caroline a partagé « que c'est comme avoir accès à un ami sans trop d'effort. [...] c'est plus une amitié inconditionnelle. » Francis a dit :

[...] peu importe comment elle se passe, une relation fraternelle c'est n'importe quel type de relation entre deux frères, entre un frère et une sœur, entre deux sœurs, et que la relation soit bonne ou mauvaise, il y a une relation.

Lors de la première rencontre, au fur et à mesure que le discours se structurait, la personne menant l'entretien notait les thèmes abordés, puis demandait aux participants de formuler une question sur ces thèmes. L'extrait suivant illustre le processus de formulation des questions. En discutant avec Elie, la personne menant l'entretien a dit :

Une autre chose dont tu m'as parlé [Elie], tu m'as dit que tu trouvais que la relation avec ton frère ça allait bien, il y avait une espèce de chimie, de connexion [...] Donc ça parle un peu de la qualité de la relation que tu as avec ton frère. Si on voulait formuler une question sur la qualité de la relation que la personne entretient avec son frère, ça pourrait être quoi les questions?

Ce à quoi Elie a répondu : « [...] ça serait : quel type de relation entretenez-vous avec votre frère ou votre sœur? »

Après la première rencontre des six participants, une assistante de recherche (étudiante au cycle supérieure) a retranscrit les enregistrements puis a regroupé les questions semblables. Par la suite, les chercheurs ont discuté sur les questions jugées semblables. À la fin de ce processus, les 32 questions retenues ont été regroupées dans les thèmes de la fréquence de contacts, le contenu des échanges, le partage de centres d'intérêt et la satisfaction de la relation.

Processus d'identification et priorisation des thèmes de la RF

L'objectif de la deuxième rencontre était encore la formulation de questions par les participants, mais cette fois de façon plus dirigée, avec la proposition de thèmes issus de la documentation scientifique de la phase 1 et les thèmes abordés précédemment par les participants. Le déroulement de la deuxième rencontre était similaire à celui de la première. Après avoir rappelé l'objectif de la recherche, il était demandé aux participants s'ils avaient repensé à la première rencontre et s'ils souhaitaient ajouter une question afin de mieux comprendre la RF du point de vue d'un jeune autiste. Par la suite, la personne menant l'entretien proposait un thème issu de la littérature, puis demandait de formuler une question liée à ce thème. En discutant avec les participants, la personne menant l'entretien disait : « [...] si on voulait formuler une question en entrevue pour comprendre le contact entre un frère ou une sœur, quel genre de question on pourrait poser? » Caroline a répondu : « Hum... Peut-être "c'est quoi la façon qu'ils préfèrent d'avoir des contacts?" puis la façon réaliste qu'ils ont des contacts parce que ça peut être différent aussi. » Francis, lui, a dit :

À quelle fréquence vois-tu ton frère ou ta sœur? ... Ben en tant qu'autiste... en tout cas, je ne sais pas si c'est tous les autistes, mais en tant que tel, moi j'aime ça quand une question est franche, que ça ne passe pas par six chemins.

Bernard a pour sa part répondu : « [...] je ne sais pas comment on pourrait formuler ça... peut-être de quelle façon communiquez-vous avec votre frère ou sœur?... Est-ce que vous voyez plus votre frère que vous communiquez? »

Lors de cette deuxième rencontre, les participants ont proposé un total de 146 questions. À la suite de cette rencontre et après la transcription, deux assistantes de recherche (étudiantes au cycle supérieur) ont regroupé les questions similaires sous un thème abordé lors de la discussion afin de faciliter la discussion lors de la rencontre des membres de l'équipe. Avant la rencontre, les chercheurs s'étaient chacun positionnés sur le sens des questions liées à chacun des thèmes. Lors de la rencontre, deux constats ont émergé. Premièrement, les questions initialement classées sous les thèmes de soutien affectif, soutien développemental et soutien instrumental étaient souvent redondantes. Deuxièmement, les explications fournies par les participants lors de la proposition des questions en lien avec un thème ont guidé le regroupement de ces derniers en quatre dimensions. La dimension des « caractéristiques des contacts » englobe les questions

spécifiques aux modalités et à la fréquence des contacts, indépendamment de la proximité physique ou de la communication. Par exemple, Elie a dit :

En fait ce n'est pas le pourquoi du comment, c'est l'inverse. Il faut demander le comment du pourquoi. Moi et lui (son frère) on vit loin. On communique souvent avec les textos. Mais quand on se voit, on fait des sorties. Ben, on n'a pas de problème les deux avec la proximité.

La dimension des « caractéristiques des interactions » inclut la spécificité du processus de l'échange comme la réciprocité, la reconnaissance ou le partage des centres d'intérêt et dépasse le sujet de discussion. Francis a dit :

[...] disons que tu as une passion. Est-ce que, quand tu parles de ce sujet-là qui t'intéresse beaucoup avec ton frère ou ta sœur, est-ce qu'il t'écoute?

Est-ce que lui des fois il t'en reparle ou c'est juste toi qui lui parles?

La dimension de la « qualité de la relation » englobe les valeurs affectives comme l'admiration, la confiance, les conflits, la rivalité, mais aussi la façon de le démontrer. Anne a dit : « [...] si on pose la question, “est-ce que vous avez confiance en votre frère ou en votre sœur?”, il faut aussi demander [...]“pourquoi vous avez confiance ou pourquoi vous n'avez pas confiance?” » En ce qui concerne le thème de l'admiration, Bernard a dit : « [...] ce n'est pas est-ce que tu admires? C'est vraiment comment tu montres que tu admires qui est intéressant dans la relation entre les frères et sœurs. » Elie va dans le même sens que Bernard en disant :

[...] vu que je suis autiste, ben, lui (son frère) sa vie est quand même plus avancée que la mienne sur le plan de l'autonomie. Ça fait que c'est sûr que moi je l'admire plus que lui m'admire. Mais il y a des aspects qu'il admire chez moi et il me le dit parce qu'il connaît mes faiblesses comme le travail d'équipe à l'école et les relations interpersonnelles en dehors de la famille.

La dimension des « fonctions de la relation » englobe les actions concrètes que chaque membre de la fratrie fait pour l'autre, mais aussi la capacité à accepter les actions que l'autre peut offrir. Francis a dit :

[...] par exemple, si tu dis que tu donnes les conseils. Est-ce que l'autre les utilise? Si tu demandes de l'aide, par exemple d'aller faire ton épicerie est ce que toi tu peux donner de l'aide?

À la fin, 37 questions ont été retenues qui sont en lien avec 13 thèmes regroupés dans quatre dimensions.

Processus de validation du contenu de l'outil de recherche

L'objectif de la troisième rencontre était de valider la compréhension des questions retenues et d'explorer la perception des participants à l'égard de leur contribution à la construction de l'outil. Les questions pour guider la validation de la compréhension de l'outil de recherche étaient les suivantes : « qu'est-ce que vous comprenez de cette question?; est-ce facile à comprendre?; est-ce que vous pensez que ce sera facile d'y répondre? Qu'est-ce que vous répondrez à cette question? » L'exemple suivant illustre

la validation de la compréhension d'une question. Lors de la rencontre, la personne menant l'entretien a dit : « Pour la question suivante : est-ce que vous reconnaissez facilement les émotions de votre frère ou sœur? Veux-tu m'expliquer ce que tu comprends de la question? » Anne a répondu :

Ben. Est-ce que toi tu es capable d'identifier par exemple quand ton frère vit de la peur, de l'angoisse, de la tristesse, tsé quand il se sent mal? Est-ce que toi tu le vois? Ou si est-ce que ta perception est vraie ou c'est juste toi qui vois ça, mais qu'en fait ce n'est pas ça? Par exemple je pense souvent que ma mère elle ne va pas bien, mais elle me dit non ça va, je suis juste fatiguée, tsé c'est deux choses complètement différentes, il faut que tu valides.

Lors de la troisième rencontre, les participants ont mentionné aussi les questions qui se ressemblent selon eux, par exemple les questions en lien avec le thème de la protection et prendre soin de l'autre. Après la transcription des données de la troisième rencontre, les chercheurs ont chacun proposé les questions à retenir parmi celles regroupées sous le même thème en tenant compte des commentaires des participants. Par la suite, l'équipe de recherche s'est réunie pour comparer les questions retenues. Par exemple, pour le thème moyen de contact, trois participants ont proposé trois façons de formuler les questions : « Comment aimez-vous mieux communiquer avec votre frère? » (Anne); « Est-ce que tu as un moyen de communication spécifique avec ton frère ou ta sœur? » (Daniel); « Comment faites-vous pour prendre contact avec votre frère ou votre sœur? » (Elie). La question « comment faites-vous pour prendre contact? » a été retenue, car selon les participants, le contact dépasse la communication. Elie a dit : « [...] ça se peut que tu ne vois pas cette personne-là, mais tu la contactes ».

Le choix des questions en lien avec les thèmes permettant d'explorer les caractéristiques de la RF s'est basé sur une logique explicite conciliant la comparabilité et la profondeur. Une question fermée seule était retenue lorsque l'élément central de cette question était directement opérationnalisable. C'est le cas, par exemple, pour les modalités et fréquences de contact : la formulation telle que « à quelle fréquence voyez-vous votre frère ou votre sœur? » ou « de quelle façon communiquez-vous avec votre frère ou votre sœur? », qui permet des comparaisons simples et robustes des réponses des participants. À l'inverse, une question fermée suivie d'une relance ouverte était privilégiée lorsque cette dernière pouvait être nuancée ou impliquait un processus. En voici un exemple pour la qualité : « est-ce que votre frère ou sœur vous fait confiance? Qu'est-ce qui vous fait dire ça? » Enfin, les autres thèmes ont été abordés en associant les deux relances symétriques : « quelles sont vos attentes envers votre frère ou votre sœur? » et « quelles sont, selon vous, les attentes de votre frère ou de votre sœur envers vous? », ce qui répond à la demande des participants d'aborder la bidirectionnalité de la relation. En effet, durant le processus de coconstruction, les participants ont souvent rappelé que, pour comprendre la relation entre les frères et les sœurs, il faudrait poser les

questions qui leur permettent de dire ce qu'ils pensent des autres, car la relation va dans les deux sens. L'alternance entre des questions fermées seules et des questions fermées suivies de relances ouvertes vise à préserver la comparabilité des réponses tout en captant la complexité des expériences rapportées par les jeunes adultes autistes. Le Tableau 3 présente l'outil de recherche construit avec les jeunes adultes autistes participants.

Expérience des participants dans le processus de coconstruction d'un outil de recherche

Lors de la troisième rencontre, les perceptions des participants quant à leur expérience de coconstruction de l'outil de recherche de la RF ont été recueillies, à l'aide des questions suivantes : qu'est-ce que vous avez pensé de votre expérience de participation à faire l'outil permettant de comprendre la RF? Qu'avez-vous apprécié? Qu'avez-vous moins apprécié? Est-ce qu'il y a eu des choses plus faciles? Des choses plus difficiles? Est-ce que vous auriez aimé être impliqué dans toutes les étapes de la recherche (aller chercher les informations, regarder les résultats ensemble)? Quatre attributs de l'expérience ressortent de l'analyse du contenu de leurs réponses : 1) le sentiment d'être impliqué; 2) la réflexion sur ses expériences antérieures; 3) les durées de réflexion; 4) la nécessité d'avoir des repères.

Se sentir impliqué

Ce thème fait référence à la liberté de s'exprimer et le fait d'aider. Tous les participants ont rapporté avoir eu la liberté de s'exprimer lors de chaque entretien. Ils ont apprécié être écoutés sans jugement et avoir l'occasion de s'interroger sur la validité de leur propre pensée.

Je sentais que j'avais carte blanche sur qu'est-ce que je pouvais dire, mon opinion. Il n'y a vraiment aucune place où on m'a bloqué, où on m'a dit que je disais de quoi qui n'avait pas rapport ou quelque chose comme ça (Francis).

J'aime avoir répondu aux questions que moi-même je posais. Fait que comme ça au moins tu vois... tsé ce n'était pas juste, on fait des questions et voilà tout (Bernard).

Ils retirent la satisfaction d'un engagement actif, et du sentiment de contribuer à améliorer l'évaluation de l'outil de recherche, comme l'a clairement exprimé Francis :

Avec mon diagnostic, je suis dans une situation particulière où j'ai le diagnostic, mais je suis quelqu'un de très fonctionnel dans la vie... Ça fait du bien pour un collaborateur de se sentir impliqué dans une étude, de ne pas juste faire remplir une grille. [...] C'est une autre expérience et je me sentais vraiment dans cette étude, comme contribuer activement, parce que quand tu remplis un questionnaire, tu te demandes s'il sera lancé dans un million de feuilles et il pourrait être échappé ou oublier, quelque chose comme ça. Donc là, je me sentais vraiment impliqué [...] Faire en sorte

Tableau 3*Outil de recherche explorant la relation fraternelle chez les personnes autistes*

Dimensions	Thèmes	Questions
Caractéristiques des contacts	Fréquence des contacts	Est-ce que vous voyez souvent votre frère ou sœur? - Combien de fois par semaine ou par mois?
	Moyen pour prendre contact	De quelle façon communiquez-vous avec votre frère ou sœur? - Comment faites-vous pour prendre contact avec votre frère ou sœur?
Caractéristiques des interactions	Contenu des échanges	Est-ce que vous parlez avec votre frère ou sœur? - De quoi parlez-vous ensemble?
	Centres d'intérêt en commun/Activités	Avez-vous des centres d'intérêt en commun avec votre frère ou sœur? - Lesquels?
Qualité de la relation	Acceptation	Est-ce que votre frère ou sœur est attentif à ce que vous dites? Est-ce que votre frère ou sœur tient compte de votre diagnostic?
	Attentes	Quelles sont les attentes que vous avez envers votre frère ou sœur? Quelles sont les attentes que votre frère ou sœur a envers vous?
	Admiration	Qu'est-ce que vous admirez chez votre frère ou sœur? Qu'est-ce que votre frère ou sœur admire chez vous? Comment faites-vous pour montrer à votre frère ou sœur que vous l'appréciez?
	Affection	Comment démontrez-vous que vous aimez votre frère ou sœur? Comment votre frère ou sœur montre-t-il qu'il ou elle vous aime?
	Confiance	Est-ce que votre frère ou sœur vous fait confiance? - Qu'est-ce qui vous fait dire ça?

Tableau 3*Outil de recherche explorant la relation fraternelle chez les personnes autistes (suite)*

Dimensions	Thèmes	Questions
	Rivalité/Conflit	<p>Qu'est-ce qui peut causer une rivalité entre vous et votre frère ou sœur?</p> <p>Est-ce que ça vous arrive d'avoir des conflits avec votre frère ou sœur?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur quel sujet avez-vous des conflits avec frère ou sœur? <p>Comment êtes-vous capable de résoudre vos conflits?</p>
Fonction de la relation fraternelle	Rassurance	<p>Êtes-vous à l'aise de parler à votre frère ou sœur de vos émotions?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quand vous vivez des moments plus difficiles, est-ce que vous sentez que votre frère ou sœur est là pour vous écouter, vous soutenir? - Est-ce que vous reconnaissez facilement les émotions négatives de votre frère ou sœur?
	Conseil	<p>Est-ce que vous apprenez des choses de votre frère ou sœur?</p> <p>Est-ce que votre frère ou sœur apprend des choses de vous?</p> <p>Est-ce que vous et votre frère ou sœur, vous vous donnez des conseils?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel genre de conseils avez-vous reçus?
	Entraide	<p>Comment vousentraidez-vous?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que votre frère ou sœur fait pour vous? - Que faites-vous pour votre frère ou sœur?

qu'on puisse créer un outil et que cet outil soit le meilleur possible. Comme, dans ce cas-là, les relations fraternelles chez les personnes autistes sont-elles négatives, complexes ou simples?

L'altruisme a encouragé la participation active. Pour Daniel, aider d'autres jeunes adultes autistes à réfléchir à leur RF a été sa principale motivation à participer. Anne, quant à elle, a mentionné :

Je ne peux pas savoir exactement qui, mais je sais que j'aurai aidé plusieurs personnes pour comprendre leur relation avec un frère ou une sœur. Ça m'a permis de réfléchir, puis j'ai l'impression aussi d'avoir contribué, d'avoir fait une mini différence.

Bien que tous les participants mentionnent avoir le sentiment qu'ils ont fait leur part pour aider à mieux comprendre la RF, aucun des participants n'a voulu participer aux étapes subséquentes de la recherche visant à documenter les caractéristiques de la RF selon le point de vue des personnes autistes. « Je pourrai refaire l'expérience dans la recherche. Il faut juste que je comprenne la partie dont [sic] je participe et pas à tout » (Francis). « Oui je peux refaire l'expérience, mais pas plus de trois rencontres... comme on l'a fait ici, c'est bon » (Daniel).

Réfléchir sur ses expériences

Le deuxième thème fait référence aux vécus personnels qui guident la réflexion dans la proposition des points à considérer lors de la recherche impliquant les jeunes adultes autistes. Anne est l'aînée des quatre membres de la fratrie d'une famille nucléaire. Elle a dit avoir apprécié l'occasion de réfléchir quant à sa RF : « [...] j'ai apprécié, admettons, en plus de voir comment ma relation était avec mon frère, ça m'a permis de réfléchir sur ma relation avec les autres aussi. » Daniel est le cadet des cinq membres de la fratrie d'une famille recomposée. En prévision des rencontres, il réfléchissait à ses relations :

Quand je me préparais pour la rencontre, je pensais à ma relation avec mes frères et sœurs, pourquoi ça va bien avec l'un et moins bien avec l'autre? Si j'ai des questions à leur demander sur notre relation, que leur demanderais-je?

Ces propos mettent en lumière l'importance de réaliser plus d'une rencontre et de laisser l'occasion aux participants de réfléchir et de répondre aux questions qu'ils ont proposées. Ainsi, l'espace temporel et les qualités de la personne menant l'entretien permettent de développer un outil de recherche reflétant les vécus réels et non hypothétiques des personnes concernées.

Durée de réflexion

Le temps accordé à la réflexion lors de la participation à la création d'outils d'évaluation est rapporté comme une source de difficulté à trouver les mots justes pour exprimer leurs pensées, particulièrement lors des deuxièmes et troisièmes rencontres. Francis a exprimé que des difficultés d'accès lexical ont pu être surmontées par le temps alloué aux rencontres : « Quand c'était au niveau de reformuler une question où de trouver les meilleurs mots, c'était plus difficile, ça demandait plus de réflexions. » Trois participants ont suggéré d'écrire les questions et de les discuter lors de la rencontre, ce qui donnerait plus de temps pour réfléchir et proposer de meilleures questions. Cette option n'avait pas été retenue par les chercheurs pour s'assurer que les suggestions lors de la

coconstruction proviennent uniquement des participants. Il serait important de clarifier ce point dès le début des rencontres.

Nécessité d'avoir des repères

Ce thème est lié aux expériences perçues comme difficiles lors de la participation à la formulation des questions. Il fait référence aux rencontres moins dirigées. Anne a dit :

La première rencontre a été un peu plus difficile parce que je crois que c'était moins dirigé un peu, c'était plus libre. Au début j'avais plus l'impression d'un peu me garrocher dans le vide, fait que ça a été un peu plus difficile, mais dès la deuxième et la troisième rencontre j'ai trouvé ça honnêtement plus facile... Je pouvais plus voir un peu la relation avec mon frère et ça me donnait un peu de repères... je pense que pour une personne TSA, d'avoir un petit peu des repères c'est toujours plus évident.

Ces propos laissent entendre que pour maximiser la participation des jeunes adultes autistes, il serait préférable de guider la discussion en se basant sur des thèmes spécifiques et en leur demandant de les compléter lors d'une autre rencontre.

Discussion

La RF n'est pas seulement une réalité vécue, mais également une réalité interprétée. La démarche de coconstruction d'un outil utilisé dans la recherche qualitative nécessite de commencer par une compréhension commune de la notion centrale. Dans cette étude, pour les jeunes adultes autistes rencontrés, la RF n'est pas seulement un lien de parenté, mais aussi un lien durable, bilatéral et modulable qui existe « même quand ça va moins bien ». Elle s'appuie sur la communication possible (pouvoir se parler, être entendu) et sur la réciprocité perçue (ce que moi je fais pour mon frère/ma sœur et ce que lui/elle fait pour moi). Cette définition expérientielle rejoint les écrits de Howe et Recchia³⁹ et de Davies et al.⁴⁰, qui énoncent la relation entre frères et sœurs comme un espace où coexistent des interactions réciproques et complémentaires.

La délimitation des dimensions de l'outil de recherche proposée repose sur le raisonnement des jeunes adultes autistes lors de la formulation des questions, et non sur une distinction purement théorique. Ces jeunes ont proposé de dissocier « caractéristiques des contacts » et « caractéristiques des interactions ». En s'appuyant sur leurs expériences, ils précisent que même si la fréquence de contact diminue, la relation ne disparaît pas complètement. Ce qui va dans le même sens que les propos de Jensen et al. et de Lin et al.⁴¹. Les jeunes adultes autistes ont défini une relation de qualité comme un lien où l'on se sent accepté, où l'on peut faire confiance, où l'on peut exprimer son affection en reconnaissant qu'il peut exister des conflits entre les membres de la fratrie. Cette conception rejoint les résultats d'études antérieures qui décrivent la qualité

³⁹ Howe et Recchia (2005).

⁴⁰ Davies et al. (2019).

⁴¹ Jensen et al. (2023); Lin et al. (2024).

de la RF en contexte d'autisme comme un équilibre entre affection, confiance et désaccords⁴². La dimension de la « fonction de la relation » a été la plus enrichie à la phase 2. Les jeunes adultes autistes ne voulaient pas seulement parler d'entraide de façon générale, mais de ce que chacun fait concrètement pour l'autre. Ils ont demandé d'ajouter les relances sur la réciprocité (« ce que je fais pour lui/elle »; « ce que lui/elle fait pour moi »), ce qui rejoint l'idée déjà avancée par Howe et Recchia⁴³ et Davies et al.⁴⁴ concernant la réciprocité et la complémentarité dans la RF.

Forces et limites de la démarche. L'outil obtenu est un guide d'entretien semi-structuré qui permet de dépasser une lecture uniquement affective de la fratrie et de comprendre les actions concrètes qui caractérisent les RF. Malgré cette contribution, son élaboration présente certaines limites. Premièrement, la phase 1 s'est appuyée presque exclusivement sur des études qui ont recouru à des mesures quantitatives normatives de la RF, car ces dernières décrivaient le mieux les thèmes utilisés. Ce choix a facilité l'établissement d'un langage commun, mais il a créé une tension avec la visée qualitative de l'outil, car ces mesures ont tendance à stabiliser les dimensions affectives et à peu documenter les processus situés. Cependant, le processus itératif de la phase 2 a donné l'occasion de définir les dimensions et d'ajouter des questions de relance à plusieurs thèmes afin de mieux saisir le sens de la réponse. Ainsi, même si cette approche ne supprime pas entièrement la tension épistémologique, elle rend explicite la complémentarité des deux phases. Deuxièmement, le nombre de participants était restreint à six, et ce groupe présentait peu de diversité sur les plans de la communication verbale, du fonctionnement intellectuel et des appartenances culturelles. Ainsi, nous ne pouvons pas prétendre que l'outil reflète l'expérience de jeunes autistes qui utilisent des moyens de communication alternatifs ou issus de diversité culturelle. Les études ultérieures devront prévoir des modalités de recrutement et de recueil adaptées, telles que des stratégies de recrutement diversifiées et un soutien communicationnel. Sur le plan analytique, la diversité culturelle et disciplinaire de l'équipe a favorisé la fidélité aux propos des personnes autistes en prévenant les lectures restreintes à une seule grille disciplinaire. Cette pluralité, combinée aux discussions interjuges, n'élimine pas les biais, mais renforce la transparence et la transférabilité.

Conclusion

Cet article a présenté une démarche itérative en deux temps qui a permis de coconstruire un outil de recherche qualitative selon la perspective de jeunes adultes autistes. D'abord, une revue de portée a permis d'identifier et de structurer les thèmes utilisés pour documenter la RF. Par la suite, ces thèmes ont été aussi utilisés pour guider la formulation des questions en lien avec les éléments structurants de la RF jugés pertinents

⁴² Jones et al. (2019); Walton et Ingersoll (2015).

⁴³ Howe et Recchia (2005).

⁴⁴ Davies et al. (2019).

par les jeunes adultes autistes. Au-delà du cas des RF en contexte d'autisme, cette démarche pourrait être transférable à d'autres protocoles d'études dotés des assises de justice épistémique et de recherche inclusive, qui tiennent compte de la valeur des expertises expérientielles des personnes concernées.

Références

- Angell, M. E., Meadan, H., & Stoner, J. B. (2012). Experiences of siblings of individuals with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012(1). <https://doi.org/10.1155/2012/949586>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Blake, L., Bland, B., & Rouncefield-Swales, A. (2023). Estrangement between siblings in adulthood: A qualitative exploration. *Journal of Family Issues*, 44(7), 1859-1879. <https://doi.org/10.1177/0192513X211064876>
- Blamires, J., Foster, M., Rasmussen, S., Zgambo, M., & Mörelius, E. (2024). The experiences and perceptions of healthy siblings of children with a long-term condition: Umbrella review. *Journal of Pediatric Nursing*, 77, 191-203. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.03.022>
- Botha, M., Dibb, B., & Frost, D. M. (2020). “Autism is me”: An investigation of how autistic individuals make sense of autism and stigma. *Disability & Society*, 37(3), 427-453. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1822782>
- Braun, V., & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Buist, K. L., Eichelsheim, V. I., Cook, W. L., Van Lier, P. A., Koot, H. M., & Meeus, W. H. (2020). Family negativity and delinquent behaviour in adolescence: A predictive multivariate latent growth analysis. *Psychology, Crime & Law*, 26(9), 849-867. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2020.1742337>
- Cridland, E. K., Jones, S. C., Stoyles, G., Caputi, P., & Magee, C. A. (2016). Families living with autism spectrum disorder: Roles and responsibilities of adolescent sisters. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(3), 196-207. <https://doi.org/10.1177/1088357615583466>
- Davies, P. T., Parry, L. Q., Bascoe, S. M., Martin, M. J., & Cummings, E. M. (2019). Children's vulnerability to interparental conflict: The protective role of sibling relationship quality. *Child Development*, 90(6), 2118-2134. <https://doi.org/10.1111/cdev.13078>

- Deniz, E., & Toseeb, U. (2023). A longitudinal study of sibling bullying and mental health in autistic adolescents: The role of self-esteem. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, 16(8), 1533-1549. <https://doi.org/10.1002/aur.2987>
- Fletcher-Watson, S., Adams, J., Brook, K., Charman, T., Crane, L., Cusack, J., Leekam, S., Milton, D., Parr, J. R., & Pellicano, E. (2019). Making the future together: Shaping autism research through meaningful participation. *Autism*, 23(4), 943-953. <https://doi.org/10.1177/1362361318786721>
- Fry, C. M., Telzer, E. H., & Rogers, C. R. (2021). Siblings as buffers: Social problems and internalizing and externalizing behaviors across early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 35(7), 939-949. <https://doi.org/10.1037/fam0000876>
- Gilligan, M., Diggs, O., Neppl, T. K., Stocker, C. M., & Conger, K. J. (2024). The influence of sibling relationship quality on emotional distress from adolescence to early midlife. *Journal of Family Psychology*. <https://doi.org/10.1037/fam0001209>
- Gorjy, R. S., Fielding, A., & Falkmer, M. (2017). "It's better than it used to be": Perspectives of adolescent siblings of children with an autism spectrum condition. *Child & Family Social Work*, 22(4), 1488-1496. <https://doi.org/10.1111/cfs.12371>
- Gungordu, N., Ozturk, B., & Hernandez-Reif, M. (2022). Empathy and sibling relationship dynamics of women in emerging adulthood: Mixed-method research. *Family Relations*, 71(1), 238-255. <https://doi.org/10.1111/fare.12618>
- Howe, N., & Recchia, H. (2005). Playmates and teachers: Reciprocal and complementary interactions between siblings. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 497-502. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.497>
- Jensen, A. C., Hamwey, M. K., Parkinson, C., Dayley, J. C., & Whiteman, S. D. (2023). The emerging adults' relationships with siblings scale: Development and validation. *Emerging Adulthood*, 11(1), 32-47. <https://doi.org/10.1177/21676968221127076>
- Jensen, A. C., Killoren, S. E., Campione-Barr, N., Padilla, J., & Chen, B.-B. (2022). Sibling relationships in adolescence and young adulthood in multiple contexts: A critical review. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(2), 384-419. <https://doi.org/10.1177/02654075221104188>
- Jones, E. A., Fiani, T., Stewart, J. L., Sheikh, R., Neil, N., & Fienup, D. M. (2019). When one sibling has autism: Adjustment and sibling relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1272-1282. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01374-z>
- Lamb, M. E., & Sutton-Smith, B. (Éds). (2014). *Sibling relationships: Their nature and significance across the lifespan*. Psychology Press.

- Lannuzzi, D., Fell, L., Luberto, C., Goshe, B. M., Perez, G., Park, E., Crute, S., Kuhlthau, K., & Traeger, L. (2022). Challenges and growth: Lived experience of adolescents and young adults (AYA) with a sibling with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 2430-2437. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05135-0>
- Lawson, K. M., & Robins, R. W. (2021). Sibling constructs: What are they, why do they matter, and how should you handle them? *Personality and Social Psychology Review*, 25(4), 344-366. <https://doi.org/10.1177/10888683211047101>
- Lin, J., Hayden, N. K., & Hastings, R. P. (2024). Construct validity of the Lifespan Sibling Relationship Scale measuring adult sibling relationship quality where one sibling has intellectual or developmental disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(7), 1039-1047. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2301191>
- Macedo Costa, T., & da Silva Pereira, A. P. (2019). The child with autism spectrum disorder: The perceptions of siblings. *Support for Learning*, 34(2), 193-210. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12248>
- Marotta, A. K. (2015). *The relationship between sibling relationship quality and psychological outcomes in emerging adulthood* [Thèse de doctorat inédite]. Université Columbia, États-Unis. <https://doi.org/10.7916/D85T3JRG>
- McInerney, A. (2014). *Sibling relationship quality in emerging adulthood: Associations with coping, stress and life satisfaction* [Thèse de doctorat inédite]. DBS School of Arts, Dublin. <https://esource.dbs.ie/server/api/core/bitstreams/e7fb16eb-9624-4853-8eb6-a15d94dd8a67/content>
- Nicolaidis, C., Raymaker, D. M., McDonald, K. E., Lund, E. M., Leotti, S., Kapp, S. K., Katz, M., Beers, L. M, Kripke, C., Maslak, J., Hunter, M., & Zhen, K. Y. (2020). Creating accessible survey instruments for use with autistic adults and people with intellectual disability: Lessons learned and recommendations. *Autism in Adulthood*, 2(1), 61-76. <https://doi.org/10.1089/aut.2019.0074>
- Öz Soysal, F. S. (2016). A study on sibling relationships, life satisfaction and loneliness level of adolescents. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 58-67. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1240>
- Pavlopoulou, G., & Dimitriou, D. (2019). “I don’t live with autism; I live with my sister”. Sisters’ accounts on growing up with their preverbal autistic siblings. *Research in developmental disabilities*, 88, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.01.013>
- Pavlopoulou, G., & Dimitriou, D. (2020). In their own words, in their own photos: Adolescent females’ siblinghood experiences, needs and perspectives growing up with a preverbal autistic brother or sister. *Research in developmental disabilities*, 97, 103556. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103556>

- Petalas, M. A., Hastings, R. P., Nash, S., Reilly, D., & Dowey, A. (2012). The perceptions and experiences of adolescent siblings who have a brother with autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 37*(4), 303-314. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.734603>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI evidence synthesis, 18*(10), 2119–2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Quatrosi, G., Genovese, D., Amodio, E., & Tripi, G. (2023). The quality of life among siblings of autistic individuals: A scoping review. *Journal of Clinical Medicine, 12*(3), 735. <https://doi.org/10.3390/jcm12030735>
- Sang, S. A., & Nelson, J. A. (2017). The effect of siblings on children's social skills and perspective taking. *Infant and Child Development, 26*(6), e2023. <https://doi.org/10.1002/icd.2023>
- Shivers, C. M., Jackson, J. B., & McGregor, C. M. (2019). Functioning among typically developing siblings of individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review, 22*(2), 172-196. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0269-2>
- Sommantico, M., Donizzetti, A. R., De Rosa, B., & Parrello, S. (2019). Young adults' sibling relationships: Italian adaptation and validation of the Lifespan Sibling Relationship Scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 36*(2), 659-680. <https://doi.org/10.1177/0265407517740640>
- Stocker, C. M., Gilligan, M., Klopach, E. T., Conger, K. J., Lanthier, R. P., Nepl, T. K., O'Neal, C. W., & Wickrama, K. A. S. (2020). Sibling relationships in older adulthood: Links with loneliness and well-being. *Journal of Family Psychology, 34*(2), 175-185. <https://doi.org/10.1037/fam0000586>
- Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2015). Psychosocial adjustment and sibling relationships in siblings of children with autism spectrum disorder: Risk and protective factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(9), 2764-2778. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2440-7>
- Wang, Y. Z., Li, Y., Liu, T.-t., Zhao, J.-j., Li, Y.-j., & Niu, X.-b. (2022). Understanding relationships within cultural contexts: Developing an early childhood sibling relationship questionnaire in China. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 71*(1), 220-237. <https://doi.org/10.1111/fare.12586>

Assumpta Ndengeyingoma Ph. D., est professeure au Département des sciences infirmières de l'Université du Québec en Outaouais. Elle est détentrice d'un doctorat en psychologie, profil en recherche. Ses travaux de recherche portent sur les facteurs psychosociaux et culturels qui influencent l'engagement dans la prise en charge de sa santé. Sur le plan méthodologique, ses recherches qualitatives sont de nature participative et inclusive.

Stéphanie-M. Fecteau Ph. D., ps. éd., est professeure au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais. Elle est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux portent sur les expériences de stress vécues par les personnes autistes, la stigmatisation et les processus d'inclusion sociale. Sur le plan méthodologique, elle privilégie les approches mixtes et participatives.

Sandra Bonilla inf., est chargée de cours au Département des sciences infirmières de l'Université du Québec en Outaouais. Infirmière autorisée, elle est candidate au doctorat sur mesure en sciences infirmières. Ses champs d'intérêt en recherche sont en lien avec la santé périnatale des adolescentes et l'autonomisation des jeunes. Elle privilégie les approches méthodologiques qualitatives participatives, phénoménologiques et la recherche-action.

Paola Michelle Garcia Mairena B. Sc., est une étudiante doctorante inscrite au programme de psychologie clinique à l'Université d'Ottawa. Elle a collaboré avec plusieurs laboratoires sur des sujets tels que le maintien de la santé des groupes vulnérables, les stratégies de promotion de santé inclusive ainsi que les traumatismes, la résilience et la culture.

Pour joindre les autrices :
assumpta.ndengeyingoma@uqo.ca
stephanie.fecteau@uqo.ca
sandra.bonilla@uqo.ca
pgarc090@uottawa.ca

La méthode phénoménologique selon Heidegger : une enquête herméneutique sur l'imaginaire existentiel

Jacques Quintin, Ph. D. en philosophie

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

L'intérêt pour la phénoménologie est bien marqué chez plusieurs penseurs qui ont formalisé des méthodes phénoménologiques dans le champ de la recherche qualitative. Ces méthodes décrivent de manière la plus exacte possible le vécu des personnes interrogées. Nous croyons que ces méthodes n'intègrent pas suffisamment la philosophie phénoménologique, principalement le concept de monde ou d'imaginaire développé par Heidegger qui repose sur la distinction entre vécu et expérience. Nous proposons un retour à la source, non à Husserl, mais à Heidegger, même s'il n'a jamais établi de règles méthodologiques. Nous mettrons à contribution plusieurs exemples qui nous permettent de décrire l'expérience phénoménologique chez Heidegger et de développer une méthode phénoménologique qui dépasserait une simple accumulation de données empiriques. Il en ressort que l'expérience est d'abord l'expérience d'un imaginaire. Nous terminons avec une réflexion éthique sur l'authenticité des récits liés à l'imaginaire.

Mots clés

PHÉNOMÉNOLOGIE, HEIDEGGER, IMAGINAIRE, MONDE, SENS

Heidegger's phenomenological method: Hermeneutic inquiry into existential imagination

Abstract

Interest in phenomenology is well established among many thinkers who have formalized phenomenological methods in the field of qualitative research. These methods describe the lived experience of respondents as accurately as possible. We believe that these methods do not sufficiently incorporate phenomenological philosophy, especially Heidegger's concept of world or the imaginary, which is based on the distinction between experience and lived experience. We propose going back to the source, not to Husserl, but to Heidegger, even though he never formulated methodological rules. We will use several examples to describe phenomenological experience as understood by Heidegger and develop a phenomenological method that goes beyond the mere accumulation of empirical data. We found that experience is first and foremost an experience of the imaginary. We conclude with an ethical reflection on the authenticity of narratives linked to the imaginary.

Keywords

PHENOMENOLOGY, HEIDEGGER, IMAGINARY, WORLD, MEANING

RECHERCHES QUALITATIVES – MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE – Vol. 45(1), pp. 121-138.

NUMÉRO HORS THÈME

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

Introduction

La psychologie dans l'histoire de la pensée occidentale signifie l'étude de l'âme humaine. Avec l'essor du naturalisme, du matérialisme et du positivisme au XIX^e siècle, la psychologie a pris un tournant scientifique. Selon Gadamer¹, elle a perdu son âme. De fait, elle a acquis un nouveau statut qui lui donne une autonomie. Elle ne fait plus partie du champ du savoir de la philosophie.

Déjà à la fin du XIX^e siècle, un penseur comme Dilthey était préoccupé par la situation. Certes, il désirait aussi donner un statut épistémologique à la psychologie, mais en prenant garde à ne pas la réduire à une psychologie explicative, lui préférant une psychologie descriptive². Cette psychologie descriptive s'aligne avec la phénoménologie de Husserl développée dans *Recherches logiques*³ et son grand livre *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*⁴.

La phénoménologie, depuis son essor au début du XX^e siècle, exerce un attrait dans le champ de la philosophie certes, mais aussi dans d'autres disciplines empiriques comme la sociologie, la psychologie, la psychiatrie, l'architecture, les sciences de la santé et les sciences de la religion. Edmund Husserl, qui en est le fondateur, fut suivi par d'autres philosophes comme Heidegger, Scheler, Eugen Fink, Edith Stein, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty et Emmanuel Levinas. Ces penseurs ont contribué au développement de plusieurs thématiques, dont celles de l'intentionnalité, de la perception, du corps, de l'émotion, de la conscience de soi, de l'intersubjectivité, de la temporalité, de l'historicité, de la vérité, de l'altérité. Leur réflexion s'est appuyée sur une critique de la métaphysique, du dualisme, du réductionnisme, de l'objectivisme et du scientisme. Si ces thématiques traversent la réflexion de plusieurs phénoménologues, il n'en demeure pas moins qu'il y a plusieurs manières d'exercer la phénoménologie, celle-ci n'étant pas supportée par une tradition homogène⁵. Malgré cette hétérogénéité, il existe un fil, sous la forme d'une question, qui relie ces thématiques : comment accéder au sens de l'expérience?

Cet intérêt pour la phénoménologie est bien marqué chez plusieurs penseurs qui ont formalisé des méthodes phénoménologiques dans le champ de la recherche qualitative. Les plus populaires sont les méthodes de Giorgi⁶, Moustakas⁷ et Smith et al.⁸. Ces méthodes cherchent à décrire de manière la plus exacte possible le vécu

¹ Gadamer (1986).

² Dilthey (1947).

³ Husserl (1961).

⁴ Husserl (1985).

⁵ Høffding et Martiny (2016).

⁶ Giorgi (1985).

⁷ Moustakas (1994).

⁸ Smith et al. (2009).

(*Erlebnis*) des personnes interrogées. Nous demeurons dans les évidences de la vie quotidienne. Gallagher⁹ considère que ces méthodes n'intègrent pas suffisamment la philosophie phénoménologique¹⁰. Notre hypothèse est que cette description du monde vécu n'est en rien de nature phénoménologique car la phénoménologie s'intéresse à l'expérience (*Erfahrung*). Pour Heidegger, l'expérience n'a rien à voir avec la connaissance empirique. « L'expérience avec l'objet est faite non pas sur celui-ci, mais sur un autre objet que l'on y ajoute et auquel on se fie¹¹. » Pas plus, l'expérience ne recoupe l'expérience phénoménologique défendue par Husserl¹² où l'expérience se réduit à l'évidence des objets. Pourtant, le premier pas que Husserl demandait consistait à exercer une *epochè*. C'est en nous détachant ou en mettant en suspens les évidences de la vie quotidienne que se révèle le sens de cette vie. Nous proposons un retour à la source, non à Husserl, mais à Heidegger, même s'il n'a jamais établi de règles méthodologiques¹³, sinon un chemin (*ὁδός*) qui prend les allures d'une errance, dans la mesure où c'est la chose à l'étude qui guide l'entretien sans savoir où cela nous mènera.

Heidegger a fourni plusieurs exemples concrets qui nous permettent de développer une méthode phénoménologique qui dépasserait une simple accumulation de données subjectives. En plus de nos propres exemples, nous reprendrons les exemples de la chambre, du marteau et d'un tableau, tels que proposés par Heidegger. Ces exemples mettent en lumière un monde de sens, ce à partir de quoi l'être humain pense, ressent, parle, décide et agit. Ce monde de sens, Heidegger¹⁴ le nomme comme un complexe ou un réseau de sens ou encore une constellation de relations. Ce concept de monde de sens est souvent évacué. Nous suggérons de désigner ce concept par celui d'imaginaire qui forme l'arrière-plan, l'horizon ou encore les présupposés qui gouvernent l'existence humaine ou qui donnent une forme à l'expérience. Afin d'articuler cet imaginaire ou de lui donner une visibilité, il convient, certes, d'interroger les personnes participantes à une recherche de type phénoménologique, mais il faut surtout les amener sur le chemin de la phénoménologie, donc à devenir elles-mêmes « phénoménologues », sinon elles demeurent dans l'espace de leur vécu immédiat. La méthode tirée des travaux de Heidegger vise à découvrir sur quel fondement ou quel imaginaire l'être humain s'appuie pour se comprendre, comprendre autrui et le monde, pour réfléchir, délibérer et décider. Nous montrerons finalement que l'entretien

⁹ Gallagher (2012).

¹⁰ Chez Giorgi, la vérité n'est pas dans le discours du participant, mais dans le travail d'analyse qui ferait émerger les essences. C'est déjà une façon de ne pas donner une portée trop importante au discours comme tel du participant, discours qui sera recoupé avec celui des autres. Cette méthode reproduit une démarche empiriste.

¹¹ Heidegger (1962, p. 227).

¹² Husserl (1970).

¹³ Janicaud (1976).

¹⁴ Heidegger (1986).

phénoménologique, tel que nous le proposons, exerce une certaine forme de violence, c'est-à-dire un dessaisissement de soi, et pose ainsi des enjeux éthiques.

L'expérience phénoménologique

Heidegger présente la phénoménologie comme une manière de voir les choses telles qu'elles se présentent à l'être humain, car le sens des choses ou de l'expérience humaine se donne dans la manifestation de la « chose elle-même » et non pas *in mente* et selon une méthode qui maintient l'observateur dans une extériorité, comme le propose Descartes, ni dans un arrière-monde, au sens métaphysique de l'expression. Le sens se dévoile dans la rencontre, dans un entre-deux. La phénoménologie répond aux questions suivantes : comment se dévoile le sens d'une expérience? À quelle condition le sens est-il possible? Plus précisément, il s'agit de l'étude du sens comme phénomène. La phénoménologie, en examinant l'expérience, devient elle-même une expérience.

Le sens d'une chose ne nous dit pas ce qu'est la chose avec ses propriétés. Le sens n'a pas nécessairement la forme d'une structure logique ni ne consiste à reproduire le réel. Si les objets, les concepts, les perceptions et les comportements prennent sens, c'est qu'ils sont toujours accompagnés d'un imaginaire prélogique et préconceptuel. Par conséquent, la compréhension d'une expérience d'un imaginaire subjectif demande une méthode différente que celle employée dans l'étude des objets¹⁵.

La phénoménologie n'est pas un point de vue ni une théorie, mais « une conception méthodologique »¹⁶, c'est-à-dire un chemin qui nous rapproche des phénomènes, dont celui du sens de l'expérience humaine en écartant « toutes les constructions échafaudées dans le vide, [...] toutes les trouvailles dues au hasard »¹⁷. Le phénomène est l'imaginaire qui se montre, ce qui s'amène au jour ou à la lumière¹⁸, ce qui devient « visible de soi-même »¹⁹. Cependant, il serait erroné de croire que le phénomène ou l'imaginaire se montre dans une forme d'objectivité. Les choses, les étants selon la terminologie de Heidegger, peuvent « se montrer de soi-même en autant de manières différentes qu'il y a de moyens d'accéder à elles »²⁰. Cela signifie que les choses apparaissent différemment selon la perspective des personnes impliquées dans la rencontre avec celles-ci, car chaque personne ne rencontre pas les choses de la même manière en raison de son propre arrière-plan, horizon ou imaginaire. En ce sens, la phénoménologie est l'étude de la manière dont les choses apparaissent, ce qui implique une étude des personnes qui rencontrent les choses. Nous ne pouvons pas analyser une chose sans poser un regard sur la personne qui l'examine, de sorte que lorsqu'une

¹⁵ Varela (1996); Zahavi (2010).

¹⁶ Heidegger (1986, p. 54).

¹⁷ Heidegger (1986, p. 54).

¹⁸ Heidegger (2013).

¹⁹ Heidegger (1986, p. 55).

²⁰ Heidegger (1986, p. 55).

personne parle d'une chose, elle en dit souvent beaucoup plus sur elle que sur la chose elle-même. En fait, nous ne pouvons pas séparer les deux entités. Quitte à nous répéter, la phénoménologie ne s'intéresse pas aux choses ni aux personnes qui entrent en contact avec les choses, mais à ce qui émerge de cette rencontre, c'est-à-dire au phénomène. Il s'agit alors, pour la phénoménologie, de « faire voir »²¹ ce qui se montre en demeurant auprès de la chose, en faisant corps avec celle-ci. Autrement dit, « faire voir quelque chose comme quelque chose »²² à partir de la chose elle-même.

Cependant, la plupart du temps, les choses ne se montrent pas dans leur vérité. Le phénomène demeure en retrait ou se cache « sous un masque »²³, de sorte qu'il tombe dans l'oubli. C'est la raison pour laquelle Heidegger distingue une posture strictement narrative, qui se limiterait à raconter les choses selon leur apparence, que nous qualifions de vécu de surface, d'une posture phénoménologique qui tente de saisir les choses dans leur être²⁴. Ce faisant, il y a tout un travail de désobstruction (*Destruktion*) à réaliser, dans la mesure où l'être humain est de prime abord enchevêtré dans des habitudes de voir, de penser, de sentir et d'agir qui relèvent du discours public, du « on-dit », c'est-à-dire d'interprétations inauthentiques, qui justement, masquent l'expérience profonde des choses rencontrées.

Prenons l'exemple de la chambre²⁵. Lorsque nous pénétrons dans une chambre, nous voyons tout un monde ou un imaginaire : un lit où nous dormons, où nous rêvons, où peut se vivre des échanges sexuels, voire dans lequel, souvent, nous mourons. Nous voyons d'autres choses qui renvoient à d'autres imaginaires. Pensons aux murs, à ce qui est affiché aux murs, à ce qui se tient derrière les murs, et aussi aux fenêtres et à ce qu'elles donnent à voir à l'extérieur. Une chambre renvoie à ceux et celles qui l'occupent, à leur histoire de vie faite de joie, de souffrance et de rêves. Il y a probablement d'autres meubles qui occupent l'espace. D'autres choses. Lorsque nous visitons une chambre déjà habitée, nous avons l'impression d'entrer dans l'intimité d'une personne, même si nous ne la connaissons pas. Il en ressort qu'une chambre, ça nous parle. Marcel Proust a écrit plus de trois mille pages à partir d'une odeur de madeleine. Nous pourrions poursuivre en évoquant toutes les chambres que nous avons en mémoire, ce que nous souhaiterions qu'elles soient ou qu'elles aient été, ainsi que tous les moments que nous y avons vécus, par exemple en partageant un lit. Nous constatons qu'une chambre est de nature relationnelle. Elle est une constellation de relations qui se déploie comme un texte narratif. C'est la raison pour laquelle, lorsque nous percevons une réalité, nous en comprenons quelque chose. En l'occurrence, nous

²¹ Heidegger (1986, p. 59).

²² Heidegger (1986, p. 60).

²³ Heidegger (1986, p. 62).

²⁴ Heidegger (1986).

²⁵ Heidegger (1986).

établissons avec elle des liens jusqu'à former un cosmos, un monde. Nous mettons en œuvre le *logos* compris comme ce qui rassemble, ce qui met ensemble l'hétérogène.

Heidegger donne d'autres exemples qui illustrent le caractère relationnel et extatique des choses. Entendre des notes de musique, c'est surtout entendre « le chant de la cantatrice »²⁶. Le son « donne quelque chose à percevoir (à voir) »²⁷. C'est la raison pour laquelle si nous disons que le « poêle chauffe »²⁸, même si c'est significatif, nous ne sommes pas « en lien avec le monde »²⁹. Le poêle qui chauffe ne nous donne pas accès à un monde. Cet énoncé plutôt factuel n'est pas de nature phénoménologique, dans la mesure où il ne nous fait pas « voir quelque chose à partir de soi-même dans la manière dont il est là »³⁰. Dire qu'un vase est rond, de couleur bleue, avec des fleurs et posé au centre de la table ne nous dit rien. Cela ne nous interpelle pas. C'est souvent ce type d'énoncé qu'on obtient dans les recherches qualitatives : « À tel moment, à l'annonce de mon diagnostic de cancer, j'ai ressenti une grande tristesse ». Selon Heidegger, nous sommes en présence d'un vécu sans profondeur, sans ouverture sur un ailleurs, sur un imaginaire. Devant un tel propos, nous aimerions savoir ce que la personne projetait à l'annonce du diagnostic. Se voyait-elle souffrir? Si oui, comment se voyait-elle souffrir? Quelles étaient les images qui l'habitaient? Nous ne savons très peu de son imaginaire qui accompagne sa détresse. Alors, comment y accéder?

Nous avons vu avec la chambre ce qu'est une ouverture sur un imaginaire. Poursuivons avec un autre exemple fourni par Heidegger, celui du marteau³¹. Le marteau nous ouvre sur un ailleurs lorsqu'on le laisse apparaître dans son être, selon une posture phénoménologique qui consiste à s'attarder à la chose qu'est le marteau. Avec le temps, sans hâte, on laisse le marteau nous parler. Avec le marteau, nous voyons tout un monde qui se déploie devant nous. Nous nous rendons compte qu'il est « fait pour », en vue de quelque chose. Il sert à bâtir des maisons pour des gens qui y habiteront et qui seront à l'abri du froid. Ils pourront s'y reposer, s'y retrouver entre amis. Ce sera un lieu agréable autour d'un dîner. Le marteau nous dévoile aussi les menuisiers qui le manipulent. Nous voyons des personnes engagées à bien faire leur métier avec, pour chacun, une histoire de vie particulière. Nous pouvons imaginer les efforts qu'ils doivent déployer, parfois les malaises qu'ils ressentent, par exemple un mal de dos. La maison représente aussi des coûts de construction selon la grandeur, la qualité des matériaux. Nous pensons déjà à sa valeur lors de la revente, à la spéculation. Nous pensons également à son potentiel, par exemple pour héberger ses parents en fin de vie ou encore être transformée en auberge pour les touristes en raison de son emplacement. En somme, le marteau n'existe

²⁶ Heidegger (2013, p. 22).

²⁷ Heidegger (2013, p. 31).

²⁸ Heidegger (2013, p. 31).

²⁹ Heidegger (2013, p. 37).

³⁰ Heidegger (2013, p. 38).

³¹ Heidegger (1986).

pas en soi, mais en relation avec autre chose. Il y a une intentionnalité du marteau qui appelle le clou sur lequel il peut frapper, selon le contexte.

Il n'y a pas que le marteau qui est « fait pour », il y a aussi la maison. Dans chaque cas, le marteau et la maison prennent sens s'ils sont reliés à autre chose. « Mais l'ouvrage à produire n'est pas uniquement destiné à tel ou tel emploi, la production est elle-même à chaque fois un emploi de quelque chose à quelque chose³² ». Cela implique qu'ils ne sont pas limités à leurs aspects externes et à leurs propriétés observables, susceptibles d'être inventoriées par un regard théorique ou contemplatif. Autrement dit, un regard « théorique » ne donne pas accès à tout ce qui peut être compris d'une chose en vue de ou « faite pour »³³. L'imaginaire se dévoile dans le commerce, dans la relation que nous entretenons avec la chose.

Les quatre formes de la causalité formulées par Aristote³⁴ peuvent nous éclairer. Par exemple, le marteau dans la production de souliers renvoie à la cause matérielle, c'est-à-dire au cuir qui renvoie à la peau d'animaux qui proviennent de la chasse ou de l'élevage, aux clous faits d'acier qui proviennent d'un sol riche en minéraux³⁵. Ces souliers sont produits par un cordonnier et seront portés par d'autres personnes. Il s'agit ici de la cause d'agent. Il y a aussi la cause formelle dans la mesure où les souliers prendront la forme eu égard à leur usage. Un soulier pour les grands événements festifs n'aura pas la même forme qu'une bottine vouée à travailler aux champs. Finalement, la cause finale, celle qui dévoile la visée du produit : marcher dans la rue, danser dans une salle, escalader une montagne. Nous ne pouvons pas isoler une cause d'une autre. Toutes les formes de causalité renvoient les unes aux autres. Le marteau, comme le soulier, forme un tout. Comme mentionné ci-dessus, ils sont de nature relationnelle et holistique : ils relèvent d'une constellation de relations. Ce faisant, tous les éléments du monde renvoient les uns aux autres dans un jeu dialogique, dans la mesure où l'imaginaire se présente comme une polyphonie de voix et d'images. Heidegger, à partir des années 1940, forgera un nouveau concept, le « quadriparti » (*Geviert*), pour désigner ce tissu de relations. Dans ce quadriparti, nous assistons à un jeu de miroir dans lequel la terre, le ciel, les divins et les mortels sont liés les uns aux autres. « [L]e jeu de miroir de la simplicité de la terre et du ciel, des divins et des mortels, nous le nommons "le monde" [...] Le monde est en tant qu'il joue ce jeu³⁶ ».

Tous ces exemples démontrent ce qu'est le phénomène : un imaginaire, un réseau de renvois. Lorsque l'être humain rencontre une chose, il fait l'expérience d'un imaginaire qui transcende ce qui se présente à première vue. La chose pointe vers un

³² Heidegger (1986, p. 106).

³³ Heidegger (1986, p. 105).

³⁴ Aristote (1961).

³⁵ Heidegger (1986).

³⁶ Heidegger (1954, p. 214).

ailleurs. Autrement dit, ce que nous percevons ou vivons ne se donne jamais de manière isolée, mais toujours à l'intérieur d'un horizon qui vient donner un sens à l'expérience. Dans le vécu, il y a plus que la simple observation de la réalité et le simple témoignage d'événements, il y a l'expérience d'un imaginaire qui donne un sens au vécu et qui, par définition, est toujours et à la fois au-delà l'objectivité et autre chose qu'elle.

Cet imaginaire ne se donne pas à l'intérieur d'une démarche purement désengagée provenant d'un point de vue de nulle part, un point de vue « objectif ». L'imaginaire s'inscrit toujours dans la rencontre entre l'objet ou l'événement et la personne incarnée avec sa propre histoire de vie. L'imaginaire ne se donne pas davantage dans un premier aperçu. Il exige un travail de recherche qui, à son tour, demande du temps. Cela signifie que le sens ou l'imaginaire ne se tient pas derrière ce qui est vécu mais à même le vécu. Il est tellement imbriqué dans le vécu que nous l'oublions. Il demeure inapparent³⁷. En ce sens, la phénoménologie devient une tentative d'éclaircir l'inapparent, donc l'imaginaire, ce qui donne sens, mais demeure en retrait dans sa propre manifestation contingente. Pour cette raison, il n'existe pas deux mondes séparés pour la phénoménologie, un peu comme s'il était possible de comprendre le monde en soi en faisant abstraction de ses manifestations. Selon Heidegger, il est absurde de parler du phénomène comme s'il s'agissait d'une chose derrière laquelle il y aurait autre chose, comme d'une apparence qui représente et exprime autre chose³⁸. Pour lui, le phénomène et l'être ne sont plus séparés comme dans la métaphysique ou dans la vision objectiviste des choses.

Si nous résumons la manière dont Heidegger comprend le monde, nous pouvons dire qu'il y a une métonymie entre le *Dasein*, l'être-là et l'être-au-monde. Le monde ne doit pas être confondu avec la nature ou avec n'importe quelle collection d'entités³⁹. Il est sa manière d'être, son « comment », qui donne un sens à son existence. Pour le *Dasein*, être le « là », c'est être toujours et déjà dans un monde, un imaginaire. Exister, c'est projeter un imaginaire. Le sens de l'être devient un problème d'interprétation du monde⁴⁰. Il y a ainsi une interrelation étroite entre l'être et le monde⁴¹.

Si le sens se donne dans le phénomène lui-même, le risque est grand pour la personne de se limiter à une interprétation littérale du phénomène. Le sens serait réductible à ce que la personne perçoit avec ses sens, pense et ressent. Certes, il y aurait alors une expérience, mais pauvre en monde, pauvre en sens. Il s'agit d'une expérience dont le spectre d'ouverture est limité. L'autre écueil consiste à croire que cet imaginaire se loge à l'intérieur de la subjectivité et, à ce titre, pourrait se dévoiler dans une

³⁷ Heidegger (1976).

³⁸ Heidegger (2006).

³⁹ Heidegger (1992).

⁴⁰ Dahlstrom (2021).

⁴¹ Heidegger (2024).

introspection. Nous le verrons, cet imaginaire ou ce monde de sens se dévoile dans une rencontre entre une personne et une chose qui prend la forme d'un dialogue pour s'entendre sur ce qui émerge de la rencontre et de la chose examinée. La question n'est pas de savoir ce qui est représenté, mais ce qui se présente à nous, ce qui nous prend, ce dans quoi on se trouve alors impliqué ou placé. Le dialogue consiste à augmenter cette présentation, à donner un surplus d'être en amenant les choses à la lumière.

Il en est ainsi parce que l'être humain est *Dasein*, un être-là, un être caractérisé par l'intentionnalité, c'est-à-dire une ouverture hors de soi. Il est un être-au-monde. Un être ex-tatique, de *stase*, c'est-à-dire « porté hors de lui-même », ouvert, qui trouve son être dans cette ouverture même. En ce sens, toute expérience est de nature extatique, une ouverture à un monde de sens qui se présente sous la forme d'images. Il voit les choses comme étant déjà et toujours interprétées. Cela ne signifie pas que l'être humain sort de sa sphère intérieure dans laquelle il serait encapsulé. Il est déjà et toujours un être de transcendance, un être plongé dans un monde de sens ou un imaginaire. En fait, sa réelle intériorité est constituée de cet imaginaire.

Dans une recherche de nature phénoménologique, ce qui intéresse le chercheur ce n'est pas la chose en soi ni ce que les personnes pensent, mais l'expérience de ce vécu, c'est-à-dire l'imaginaire qui guide l'interprétation qu'ils en font.

La méthode phénoménologique

La méthode phénoménologique que nous proposons consiste à demander aux participants de décrire les images qui les visitent au moment de leur rencontre avec les choses ou les événements, c'est-à-dire de leur vécu. Par exemple, nous avons réalisé une recherche sur les enjeux éthiques que des intervenants (travailleurs sociaux, infirmières) pouvaient rencontrer dans un contexte de visite à domicile dans le champ de la santé mentale. Nous leur demandions de nous décrire ce qui leur traversait l'esprit ou la conscience lorsqu'ils étaient devant des situations qui soulevaient en eux des malaises, par exemple en raison d'enjeux éthiques. Nous leur demandions de décrire leur cinéma ou leur théâtre intérieur. Ce n'était pas évident pour eux. Nous devions donner des exemples. Et encore là, ils avaient plus de facilité à décrire les faits, leurs actions et leurs émotions, que les images qui les habitaient.

Une infirmière nous rapporte la situation suivante avec son vécu.

Je me dirigeais vers un appartement où habitait un homme de 56 ans, schizophrène, dépendant aux drogues et instable. Lorsque je suis arrivée sur les lieux, j'ai cogné à la porte. Aucune réponse. J'étais inquiète. Finalement, j'ai vu que la porte n'était pas complètement fermée. Je me suis alors demandé si je ne devais pas l'entrouvrir davantage, tout en appelant le patient par son nom. Au même moment, j'ai vu sur la table une vingtaine de cannettes de bière vides, des restants de pizza et des revues de pornographie. Ces revues ne me dérangaient pas. C'était plutôt une surprise. Jamais le patient ne m'avait raconté son intérêt pour la

pornographie, sachant par ailleurs très bien qu'il n'avait pas nécessairement à le faire. Il avait droit à ses secrets. Bref, la cuisine était dans un grand désordre. Elle était malpropre. Ça ne sentait pas bon. Je ne sais pas pourquoi, mais la peur m'a saisie : peur de le retrouver mort. Aussi, peur de me faire attaquer. J'ai figé, incertaine de la suite que je devais donner à mon intrusion. J'ai répété son nom, et toujours pas de réponse. Finalement, pris par la curiosité, j'ai fait quelques pas dans la cuisine pour entrevoir mon patient, qui dormait profondément dans sa chambre à coucher. Cette fois-ci, j'ai crié son nom. Encore une fois, aucune réponse. J'ai pensé qu'il pouvait être mort d'une surdose.

Cet extrait, qui raconte le vécu d'une infirmière, se limite à décrire ses actions, ses pensées, son ressenti, ce qui n'est pas rien ou insignifiant. Mais nous n'avons accès à aucune image. Pourtant, comme le mentionne Aristote⁴², toutes nos pensées sont accompagnées d'images.

Alors, nous (nous étions deux chercheurs à réaliser les entrevues) avons demandé à l'infirmière de nous décrire son cinéma intérieur. Pour ce faire, nous avons repris depuis le début, en lui demandant d'être plus explicite. Donc, lorsqu'elle se dirigeait vers l'appartement, nous lui avons demandé ce qu'elle anticipait, ce qu'elle projetait. Autrement dit, à ce moment précis, avec quelles images était-elle en dialogue? Qu'est-ce qu'elle voyait dans son esprit? Elle ne s'en souvenait plus, car il n'y avait rien de spécial. Aucun souci particulier. Ce n'est que lorsqu'elle n'a pas reçu de réponse à sa première interpellation qu'elle a commencé à imaginer le pire scénario. Nous lui avons alors demandé quelles étaient les images liées à ce pire scénario. « Je ne sais pas pourquoi, mais j'ai vu à ce moment-là une intervention policière. » Nous lui avons demandé de préciser cette image, de nous décrire la voiture de police, l'agent ou les agents de police. Est-ce que les gyrophares étaient en fonction? Si oui, à quoi pensait-elle à ce moment-là? Quelles étaient les autres images? « J'ai imaginé les policiers défoncer la porte en raison du grand risque de dangerosité. » Nous l'avons alors invitée à poursuivre son cinéma.

J'ai vu la porte brisée. Ensuite, j'ai imaginé le patient fâché par la tournure des événements. Je l'ai vu crier à tue-tête et se précipiter sur les policiers. Et eux, le maîtriser, le menotter et l'amener à l'hôpital contre son gré, en imaginant le patient m'accuser en disant que je n'avais pas le droit de faire cela. Évidemment, rien de cela ne s'est produit. C'était mon imagination. Mais j'ai craint quand même que cela se produise ainsi. Et qu'on m'accuse par la suite d'avoir outrepassé mes limites.

Nous lui avons demandé de nous décrire la personne ou les personnes qui pourraient lui faire ces reproches. « Je pensais à ma chef de service. Je me suis vue dans

⁴² Aristote (1993).

son bureau en train de me faire admonester par celle-ci, avec un air qui ferait que je me sentirais honteuse. Je me voyais rougir. » Ensuite, nous avons repris la séquence. Lorsqu'elle a constaté que la porte était déjà entrouverte, quelles images lui ont traversé l'esprit? Pour l'aider et introduire un peu d'humour, l'un de nous lui a demandé si, en entrouvrant la porte, elle imaginait un monstre? Elle a tout de suite répondu par la négative, en riant. Alors, nous lui avons demandé ce qu'elle avait imaginé. Elle ne s'en souvenait pas. Elle dit qu'elle avait tout de suite vu l'état délabré de la cuisine, accompagnée d'une forte odeur nauséabonde. Nous avons poursuivi en lui demandant ce que cette odeur évoquait pour elle.

Toute cette enquête consiste donc à nous dévoiler son monde ou son imaginaire, qui se présentent comme une constellation d'images et qui servent d'arrière-fond sur lequel les personnes s'appuient pour interpréter leur vécu, c'est-à-dire les faits, leurs actions, leurs émotions et leurs pensées. Cet arrière-fond sert aussi à la délibération sur la suite des actions à entreprendre. C'est un travail d'explicitation ou d'articulation. Il s'agit, comme dans un polar, de reconstituer la scène, image par image, comme si la personne devait écrire un scénario qui sera réalisé ensuite par une autre personne.

L'entretien phénoménologique

Ce vécu d'un entretien phénoménologique montre qu'il n'y a pas de position neutre et qu'il ne s'agit pas de parvenir à une position objective, car le phénomène se dévoile dans un entre-deux, dans une dynamique de réciprocité, voire dans un dialogue⁴³. C'est à l'intérieur d'un dialogue que la personne interrogée parvient à préciser sa pensée et ses images de la même façon que la personne qui mène l'entretien reformule ses questions et ses commentaires à la lumière de ce qui cherche à se dire. De manière succincte, la personne qui guide l'entretien pose des questions et obtient des réponses qui viennent modifier la prochaine question⁴⁴.

Il n'en demeure pas moins qu'il devient important de donner tout le temps nécessaire à la personne pour répondre aux questions ou réagir aux commentaires. De fait, nous pouvons douter de l'authenticité d'une description lorsqu'une personne parvient à décrire rapidement ou schématiquement son imaginaire. La personne reproduirait le discours ambiant propre au *on (das Man)* développé par Heidegger⁴⁵. De la même façon, un discours caractérisé par une grande clarté devrait mettre le chercheur sur ses gardes. Gendlin⁴⁶ a déjà observé que les gens qui parlent de leur vécu facilement le font souvent en répétant des conventions langagières, des concepts et en reproduisant un ordre logique. Lorsqu'il s'agit de donner un sens à leur expérience, le langage conceptuel, les formes logiques, les distinctions et les généralisations ne sont pas

⁴³ Fuchs (2013).

⁴⁴ Høffding et Martiny (2016).

⁴⁵ Heidegger (1986).

⁴⁶ Gendlin (1997).

suffisants. Au contraire, les personnes ressentent un besoin d'inventer un nouveau langage, de créer des métaphores, d'utiliser des images⁴⁷. Il y a plus de vérité dans une expression approximative que dans une formulation caractérisée par la certitude et la clarté. Cela ne signifie pas que nous pouvons séparer les concepts de l'intuition. Mais ce sont souvent les mots comme les idées préconçues qui bloquent l'accès à notre expérience profonde. Il s'agit de faire parler les images qui habitent l'être humain, de les amener à la lumière sans se préoccuper de savoir si l'explicite correspond à l'implicite. Chaque expérience possède ses propres modes de manifestations, de sorte qu'une description consiste dans la mise en forme d'une expérience. Comme le mentionne Zahavi⁴⁸, la description ne doit pas être nécessairement perçue comme une falsification d'une expérience préréflexive, mais comme une ouverture. De plus, nous ne devons pas considérer les descriptions comme des données statiques⁴⁹. Au contraire, elles appellent toujours de nouvelles lectures ou interprétations. Nous pouvons toujours revisiter ces descriptions et produire du coup de nouvelles interprétations⁵⁰. Pour cette raison, il y a toujours une dimension interprétative dans la cueillette de données. Toute description est une interprétation, de sorte que toute interprétation révèle et cache en même temps⁵¹, ce qui est le propre du langage.

La description est une production imaginative et non pas une reproduction. Il s'agit de donner naissance à quelque chose en l'amenant à découvert. Heidegger utilise le mot *hervorbringen*, qui signifie « produire », pour signifier ce mouvement qui part du voilé vers le dévoilement, du caché vers l'ouvert. Par conséquent, lorsqu'on dit « donner naissance », cela ne signifie pas une sorte de création *ex nihilo*, mais consiste plutôt à amener ce qui « est déjà » à la lumière⁵². Cette production imaginative, comme un symbole, donne à penser en révélant qu'il y a toujours plus dans un monde que ce que nous pouvons en dire.

Dans un second mouvement, il s'agit pour le chercheur de dégager les structures invariantes existentielles⁵³, dans la mesure où la mise à jour de l'imaginaire ouvre sur la condition humaine, sur la manière dont l'être humain se comprend, comprend autrui et le monde, sur les questions entourant son identité et son devenir.

Cette démarche prend la forme de l'essai dans lequel le chercheur expose librement ses idées, ses réflexions, ainsi que son propre imaginaire devant les idées, les réflexions et l'imaginaire des participants (à la recherche) qui ont émergé durant

⁴⁷ Gendlin (1997).

⁴⁸ Zahavi (1999, 2005).

⁴⁹ Høffding et Martiny (2016).

⁵⁰ Ricoeur (1983).

⁵¹ Varela et Shear (1999).

⁵² Heidegger (2011).

⁵³ Gallagher et Zahavi (2008).

l'entretien dans lequel le chercheur s'est lui-même inséré. L'essai est un genre polymorphe sans règles prédéfinies qui vise, à travers une herméneutique, à rendre visible et à donner une forme intelligible au vécu, souvent chaotique.

Si nous prenons par exemple la paire de souliers peinte par Van Gogh et interprétée par Heidegger, nous constatons que l'interprétation de Heidegger n'est pas nécessairement juste sur le plan des faits. Pourtant, son interprétation ouvre sur un monde, un imaginaire. Les souliers qui apparaissent dans le tableau sont *plus* qu'un objet fabriqué avec du cuir, *plus* qu'un objet qui possède des caractéristiques objectives. Heidegger y voit la fatigue des paysans, « la foulée à travers champs », « la terre grasse et humide⁵⁴ », etc. Il y a une constellation de renvois, c'est-à-dire tout un imaginaire qui entoure ces souliers.

Nous ne sommes pas dans l'ordre de la connaissance, mais de la pensée interprétative. Heidegger utilise souvent la métaphore du sentier qui devient un chemin au fur et à mesure que la personne avance, sans savoir pour autant où cela la mène, comme dans un vagabondage⁵⁵. L'entretien et l'essai servent de guide. Un guide ne prescrit rien, n'impose rien, mais propose en laissant une grande latitude à l'exploration ouverte de chacun pour réfléchir, interpréter et décider.

Inauthenticité et violence

Nous avons vu qu'il s'agit, à travers l'entretien de recherche, de verbaliser les images. Cela n'est pas évident, car nous ne sommes pas habitués à cet exercice. La personne qui guide l'entretien doit exercer une maïeutique chez la personne qui décrit les images⁵⁶. Sinon, la personne nous livrera un discours familier. Se pose alors la question de l'authenticité ou de la vérité du discours. Heidegger a montré que le *Dasein*, laissé à lui-même, recouvre son être ou interprète son vécu au moyen de discours convenus. Il a développé cet aspect sous le concept du *das Man*, qu'on traduit en français par *on* et qu'on peut comprendre dans l'expression *on dit que*. Le *on* renvoie à cet ensemble d'idées convenues socialement, sur la (bonne) manière de penser, de ressentir et d'agir. Ces discours convenus ne sont pas attribuables à certains membres de la société. « Le qui, ce n'est ni celui-ci, ni celui-là, ni nous autres, ni quelques-uns, ni la somme de tous. Le "qui" est le neutre, le *on*⁵⁷ ». Heidegger utilise le concept d'anonymat pour désigner cette situation. Ce sont tous les gens et personne à la fois. Ces discours gouvernent la manière qu'a le *Dasein* de comprendre ce qu'il est, autrui et le monde. Heidegger reprend l'idée de la distinction entre la voie de l'opinion et celle de la vérité ou de l'authenticité, qui guide la pensée occidentale depuis Parménide et Héraclite. Il convient de souligner que pour Heidegger, ce vécu anonyme n'est pas nécessairement une condition négative,

⁵⁴ Heidegger (1962, p. 34).

⁵⁵ Heidegger (2011).

⁵⁶ Varela et Shear (1999).

⁵⁷ Heidegger (1986, p. 169).

dans la mesure où l'être humain est toujours et déjà inséré dans cet anonymat. Autrement dit, très tôt dans l'existence, nous faisons l'expérience de notre environnement selon un cadre d'interprétation imposé par les autres. « Nous nous réjouissons et nous nous amusons comme *on* se réjouit; nous lisons, voyons et jugeons en matière de littérature et d'art comme *on* voit et juge⁵⁸. » Il ajoute que « le *on* fournit d'avance tout jugement et toute décision »⁵⁹.

Nous voyons alors qu'une certaine violence, c'est-à-dire un bouleversement dans le rapport à soi, devient nécessaire afin que les personnes participant à la recherche puissent parler en leur nom propre et exprimer de manière authentique leur vécu en décrivant les images qui traversent leur conscience. Heidegger souligne que « ce dévoilement du Dasein s'accomplit toujours en bousculant les abris et les écrans de protection, en faisant sauter les camouflages avec lesquels le Dasein se barricade contre lui-même »⁶⁰. Plus tôt dans le même texte, il utilise la notion de destruction (*Destruktion*) au sens de démantèlement pour accéder à l'être, c'est-à-dire à l'imaginaire qui sert de condition de possibilité transcendantale pour toute compréhension. La destruction présuppose implicitement la violence⁶¹. Ici, la violence ne correspond pas à l'imposition d'une volonté sur une autre volonté ou d'un abus de pouvoir. Il s'agit d'une violence herméneutique envers l'attitude naturelle, car comme il a été mentionné précédemment, l'être humain est toujours et déjà inscrit dans une tradition transmise à travers les discours convenus. L'herméneutique exige que l'imaginaire soit « extorqué à contre-courant de la tendance au dévalement », c'est-à-dire « en luttant contre sa propre tendance à se dissimuler »⁶². Il s'opère « un coup de force » (*Gewaltsamkeit*)⁶³ qui met « en liberté ce qui constitue phénoménalement, tout masque arraché, le Dasein »⁶⁴. Heidegger est explicite en disant qu'il « se peut qu'il faille, pour des raisons de méthode, une certaine violence »⁶⁵. Le « Dasein doit appliquer une violence envers lui-même »⁶⁶, c'est-à-dire une force de décentrement qui permet à la personne de sortir de sa zone de confort habitée par le *on*.

Cette démarche herméneutique émancipatrice et créative peut provoquer un état d'angoisse au sens où l'entend Heidegger. L'angoisse est une humeur qui exerce aussi une certaine violence, voire une rupture, en réalisant une réduction phénoménologique qui permet le passage d'une compréhension limitée aux entités vers une compréhension

⁵⁸ Heidegger (1986, p. 170).

⁵⁹ Heidegger (1986, p. 170).

⁶⁰ Heidegger (1986, p. 173).

⁶¹ Janicaud (1976).

⁶² Heidegger (1986, p. 371).

⁶³ Heidegger (1986, p. 371).

⁶⁴ Heidegger (1986, p. 372).

⁶⁵ Heidegger (1986, p. 372).

⁶⁶ Heidegger (2024, p. 153).

de l'être, de l'imaginaire. On voit que la violence herméneutique débouche sur une violence existentielle. Heidegger, en se reportant à Platon, particulièrement au *Phédon*, au *Phèdre*, au *Banquet*, à la *République* et à la *Lettre sept*, souligne que ce retournement de la compréhension est accompagné de souffrance⁶⁷. Heidegger en conclut que la violence est une possibilité essentielle pour le *Dasein*, même si cette violence l'affecte. C'est, pour le *Dasein*, le prix à payer pour accéder à son être.

Par conséquent, cette méthode soulève des enjeux éthiques importants. Jusqu'où pouvons-nous induire une certaine violence, c'est-à-dire un nouveau regard sur soi, chez les personnes qui participent à la recherche en leur demandant d'aller plus en profondeur que ce qui est attendu dans l'espace public, que la simple description de comportements, la description de jugements et l'expression de commentaires? Le questionnement pourrait être vécu comme une intrusion de la volonté dans l'intimité. Dans ce cas, est-ce que l'éthique devient une réponse à la violence? Nous pouvons alors demander comment composer avec la violence? La signaler dans un formulaire de consentement, est-ce suffisant, même si l'on donne des explications? Les personnes peuvent-elles vraiment consentir à une réalité qu'elles ont probablement rarement vécue? Ou ne devrait-on pas plutôt parler de créativité et de l'effort que cela demande?

Nous croyons que Heidegger peut nous fournir des pistes de solution, même s'il n'a pas lui-même écrit sur l'éthique. Nous voudrions nous servir du concept de *Gelassenheit* (« laisser-faire ») pour montrer que notre méthode favorise déjà une posture éthique.

Heidegger souligne que lorsque nous planifions une recherche, nous « escomptons d'avance des résultats définis. Ce calcul caractérise [...] toute recherche [...] là même où elle n'opère pas sur des nombres »⁶⁸. La méthode phénoménologique, à l'inverse d'une pensée calculante, est une pensée méditative « qui requiert toujours un long entraînement »⁶⁹ consistant à savoir attendre en s'arrêtant « sur ce qui nous est proche »⁷⁰. C'est un chemin qui demande du temps et « qui exige de nous que nous ne nous fixions pas sur un seul aspect des choses, que nous ne soyons pas prisonniers d'une représentation »⁷¹. Il s'agit donc de se rendre disponible à ce que la chose peut exprimer, à ce qui interpelle l'être humain. S'il y a violence, celle-ci advient d'elle-même et non d'une volonté à contraindre un dévoilement. Il s'agit de vouloir un non-vouloir⁷² qui viendrait à notre rencontre.

⁶⁷ Heidegger (2024).

⁶⁸ Heidegger (1966, p. 165).

⁶⁹ Heidegger (1966, p. 166).

⁷⁰ Heidegger (1966, p. 167).

⁷¹ Heidegger (1966, p. 176).

⁷² Heidegger (1966).

Conclusion

Nous sommes bien conscients que nous demeurons avec plus de questions que de réponses formelles. Par exemple, nous pouvons nous demander si ce qui se dévoile dans le temps présent (au moment de la recherche) est le reflet de ce qui est advenu dans le passé, dans la mesure où les recherches qualitatives se font toujours après coup. Les gens parlent souvent au passé, comme c'est souvent le cas dans une psychothérapie. Sommes-nous vraiment en mesure de décrire notre imaginaire lorsque celui-ci n'est plus présent, voire à peine dans notre mémoire? Ou est-ce notre mémoire qui est faite d'imaginaire et qui s'exprime comme notre imagination qui projette dans le futur?

Cette méthode ne vise pas à éliminer les autres méthodes en recherche qualitative, mais nous croyons que celles-ci sont trop pauvres en monde et ce faisant, trop proches des recherches empiriques intéressées par les comportements, les jugements et les opinions. À qui la faute? À Husserl lui-même ou aux lectures proposées par Giorgi, Moustakas ou Smith?

Nous adoptons la même conclusion de Zahavi qui défend l'idée que la phénoménologie appliquée doit adopter une posture pragmatique. Il ne s'agit plus de savoir si les méthodes proposées s'accordent avec les idées de Husserl, Heidegger ou Merleau-Ponty, mais plutôt de savoir si elles sont éclairantes⁷³ ou pertinentes eu égard à l'accès à l'imaginaire conçu comme condition de possibilité transcendantale pour l'émergence du sens. Nous partageons l'avertissement de Binswanger, à savoir « qu'en raison de la nouveauté de notre méthode, il ne peut s'agir encore... de connaissances "définitives" mais seulement d'ouvrir une voie à une exploration ultérieure »⁷⁴. Par conséquent, nous ne proposons pas la vérité, mais sûrement des bouts de vérité compris comme des bouts de chemin. C'est le sens du mot *odos* (ὁδός) que l'on retrouve dans le mot *méthode*. Cela n'a rien à voir avec le corps d'une doctrine fixe. En ce sens, il convient de comprendre cette méthode davantage comme un point de départ, qu'un point d'arrivée. Il en va toujours ainsi lorsque nous nous exerçons à la phénoménologie. « On ne peut atteindre la sphère des choses comme telles que par un abandon sans reste à la chose⁷⁵. »

Références

- Aristote. (1961). *Physique*. Les Belles Lettres.
 Aristote. (1993). *De l'âme*. GF Flammarion.
 Binswanger, L. (2004). *Le cas Suzanne Urban*. Gérard Monfort.

⁷³ Zahavi (2019).

⁷⁴ Binswanger (2004, p. 14).

⁷⁵ Heidegger (2017, p. 86).

- Dahlstrom, D. (2021). World (Welt). Dans M. A. Wrathall (Éd.), *The Cambridge Heidegger lexicon* (pp. 822-829). Cambridge University Press.
- Dilthey, W. (1947). *Le monde de l'esprit*. Aubier.
- Fuchs, T. (2013). The phenomenology and development of social perspectives. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 12(4), 655-683.
- Gadamer, H.-G. (1986). *Vérité et méthode*. Éditions du Seuil.
- Gallagher, S. (2012). Taking stock of phenomenology futures. *The Southern Journal of Philosophy*, 50(2), 304-318.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2008). *The phenomenological mind: An introduction to philosophy of mind and cognitive science*. Routledge.
- Gendlin, E. (1997). *Experiencing and the creation of meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective*. Northwestern University Press.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. Dans A. Giorgi (Éd.), *Phenomenological and psychological research* (pp. 8-22). Duquesne University Press.
- Heidegger, M. (1954). *Essais et conférences*. Gallimard.
- Heidegger, M. (1962). *Chemins qui ne mènent nulle part*. Gallimard.
- Heidegger, M. (1966). Sérénité. Dans M. Heidegger (Éd.), *Questions III* (pp. 161-181). Gallimard.
- Heidegger, M. (1976). Le séminaire de Zähringen. Dans M. Heidegger (Éd.), *Questions IV* (pp. 309-339). Gallimard.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Gallimard.
- Heidegger, M. (1992). *Les concepts fondamentaux de la métaphysique : monde, finitude, solitude*. Gallimard.
- Heidegger, M. (2006). *Prolégomènes à l'histoire du concept de temps*. Gallimard.
- Heidegger, M. (2011). *Introduction to philosophy-thinking and poetizing*. Indiana University Press.
- Heidegger, M. (2013). *Introduction à la recherche phénoménologique*. Gallimard.
- Heidegger, M. (2017). *Vers une définition de la philosophie*. Éditions du Seuil.
- Heidegger, M. (2024). *Introduction to philosophy*. Indiana University Press.
- Høffding, S., & Martiny, K. (2016). Framing a phenomenological interview: What, why, and how. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 15(4), 539-564. <https://doi.org/10.1007/s11097-015-9433-z>
- Husserl, E. (1961). *Recherches logiques (Tome 2)*. Presses Universitaires de France.
- Husserl, E. (1970). *Expérience et jugement*. Presses Universitaires de France.

- Husserl, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*. Gallimard.
- Janicaud, D. (1976). Heidegger and method. *Man and World*, 9(2), 140-152. <https://doi.org/10.1007/BF01249498>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit* (Tome 1). Éditions du Seuil.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- Varela, F. (1996). Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3(4), 330-349.
- Varela, F., & Shear, J. (1999). First-person methodologies: What, why, how? *Journal of Consciousness Studies*, 6(2-3), 1-14.
- Zahavi, D. (1999). *Self-awareness and alterity: A phenomenological investigation*. Northwestern University Press.
- Zahavi, D. (2005). *Subjectivity and selfhood: Investigating the first-person perspective*. MIT Press.
- Zahavi, D. (2010). Naturalized phenomenology. Dans S. Gallagher, & D. Schmicking (Éds), *Handbook of phenomenology and cognitive sciences* (pp. 2-19). Springer.
- Zahavi, D. (2019). *Phenomenology. The basics*. Routledge.

Jacques Quintin a terminé ses études doctorales de philosophie en 2003 à l'Université Laval. Il enseigne l'éthique clinique dans différents programmes de la Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke. Depuis 2018, il est impliqué au Centre d'études du religieux contemporain de l'Université de Sherbrooke. Ces recherches empiriques et théoriques s'articulent sur une méthode phénoménologique.

Pour joindre l'auteur :
Jacques.quintin@usherbrooke.ca

***De la fiction à la fabrication de sens :
expériences collaboratives de recherche-enseignement
par des écritures audiovisuelles***

Monika Salzbrunn, Docteure en anthropologie et en sociologie

Université de Lausanne, Suisse

Ana Laura Rodriguez Quinones, Docteure en sciences sociales

Université de Lausanne, Suisse

Résumé

Depuis une vingtaine d'années, les sciences sociales explorent des démarches méthodologiques créatives, intégrant écriture, dessin ou vidéo dans la production de savoirs. Au printemps 2020, en pleine période de semi-confinement, les auteures ont expérimenté l'enseignement de ces méthodes dans un cours de Master à l'Université de Lausanne, en lien avec le projet ERC ARTIVISM. Comment, dans ces conditions, mobiliser des approches innovantes sans accès direct au terrain? Pour relever ce défi, une série d'exercices a été conçue afin de stimuler la réflexivité de la classe et d'explorer de nouvelles formes d'enquête mobilisant l'imaginaire. À travers des créations artistiques, parfois nourries de fiction ou de transposition imaginaire, ont émergé des représentations du réel révélant rapports de pouvoir, vulnérabilités sociales et inégalités exacerbées par la pandémie. Ce dispositif a permis de mettre en question les normes positivistes de scientificité et d'expérimenter d'autres formes de légitimation des savoirs. Au-delà du contexte de crise, cette expérience ouvre des pistes pour repenser durablement les pratiques d'enseignement, de recherche et de restitution en anthropologie – et plus largement dans les sciences sociales – en remettant en question le « *business as usual* » disciplinaire.

Mots clés

ANTHROPOLOGIE GRAPHIQUE, MÉTHODES AUDIOVISUELLES, IMAGINAIRE, PANDÉMIE, FICTION, ENSEIGNEMENT MÉTHODOLOGIQUE

Note des autrices : Nous souhaitons adresser nos sincères remerciements aux étudiantes et étudiants du séminaire pour leur créativité et les échanges stimulants : Yann Fanti, MSK, Orelia Kande, Camille Metry, Julien Norberg et Stefany Zbinden.

RECHERCHES QUALITATIVES – MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE – Vol. 45(1), pp. 139-161.

NUMÉRO HORS THÈME

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

From fiction to meaning-making: Collaborative research-teaching experiments through audiovisual writing

Abstract

Over the past two decades, the social sciences have been exploring creative methodological approaches that incorporate writing, drawing, or video into knowledge production. In the spring of 2020, during a period of partial lockdown in Switzerland, the authors experimented with teaching these methods in a Master's-level course at the University of Lausanne, in connection with the ERC project ARTIVISM. Under such conditions, how can innovative approaches be mobilized without direct access to the field? To address this challenge, a series of exercises was designed to stimulate students' reflexivity and to explore new forms of inquiry engaging the imagination. Through artistic creations – sometimes drawing on fiction or imaginative transposition – representations of reality emerged that revealed power relations, social vulnerabilities, and inequalities exacerbated by the pandemic. This framework made it possible to question positivist norms of scientific validity and to experiment with alternative forms of legitimizing knowledge. Beyond the crisis context, this experience opens up avenues for rethinking teaching, research, and modes of dissemination in anthropology – and more broadly in the social sciences – by challenging disciplinary “business as usual.”

Keywords

GRAPHIC ANTHROPOLOGY, AUDIO-VISUAL METHODS, IMAGINATION, PANDEMIC, FICTION, METHODOLOGICAL TEACHING

Introduction : transmettre des méthodologies innovantes durant le confinement

Depuis une vingtaine d'années, la recherche en sciences sociales est enrichie par des réflexions méthodologiques qui ouvrent la voie à des formes créatives de production et de transmission des savoirs¹. Ces approches novatrices, brouillant souvent les frontières entre arts et anthropologie, cherchent à restituer les dimensions sensorielles, corporelles et affectives des expériences sociales, tout en promouvant une démarche de recherche plus éthique et collaborative². Elles mobilisent divers médiums – dessin, photographie, vidéo, performance, formes collaboratives de cartographies³ – afin de favoriser de nouvelles modalités de co-construction des savoirs avec les acteurs et actrices. Ces pratiques visent également à déjouer les hiérarchies entre différentes formes de discours et les rapports de pouvoir entre personnes enquêtrices et enquêtées. L'un des objectifs principaux est ainsi de dépasser le centrage traditionnel de l'anthropologie sur le texte, tant comme matériau empirique que comme principal vecteur de diffusion des connaissances.

¹ Arsenault et al. (2022a, 2022b).

² Elliott et Culhane (2016).

³ Kollektiv Oranotango+ (2018).

Au semestre de printemps 2020, à l'Université de Lausanne (Suisse), les contributrices ont mis en place un séminaire qui visait à initier des étudiantes et étudiants de Master à ces approches. Intitulé *Méthodologies innovantes en sciences sociales des migrations : anthropologie graphique, visuelle, cartographie alternative et plus*, il s'appuyait sur les expérimentations menées dans le cadre du projet ERC-Artivism⁴. Cependant, moins d'un mois après son lancement, le cours a dû être profondément réorganisé à la suite des mesures de semi-confinement instaurées dès le début du mois de mars 2020, qui interdisaient non seulement toute interaction en présentiel entre les enseignantes et les étudiants et étudiantes, mais également toute recherche de terrain *in situ*. Comment, dès lors, réadapter un programme pédagogique fondé sur l'expérience incarnée des étudiantes et étudiants? Au-delà des ajustements didactiques imposés par le contexte, cette contrainte inédite a constitué une opportunité d'interroger la portée, la plasticité et les limites des méthodes enseignées en contexte distanciel. Comment ces méthodologies créatives, centrées sur la corporalité, l'interaction directe et la co-présence, peuvent-elles être mobilisées à distance sans perdre leur force épistémologique, critique et collaborative? Comment concevoir une recherche qualitative qui repose sur la corporalité, l'interaction et la co-présence lorsque ces dimensions sont suspendues?

Pour répondre à ces défis, les autrices ont conçu une série d'exercices expérimentaux qui visaient à explorer, en conditions contraintes, ces méthodologies créatives. S'appuyant sur une réflexion émergente⁵, ces activités avaient pour objectif de stimuler la réflexivité des étudiants et étudiantes tout en testant les potentialités d'un terrain distanciel, en sollicitant l'imaginaire, le sensible et l'engagement critique. L'un des dispositifs centraux fut l'application hebdomadaire, à distance, d'une méthode créative (dessin, vidéo, etc.), suivie d'échanges collectifs en visioconférence.

Les étudiantes et étudiants ont ainsi mobilisé diverses formes artistiques, souvent en dialogue avec leurs interlocuteurs et interlocutrices. Leurs productions prirent des formes très variées : performance dansée, collage de mots et de textes, dessins, dialogues

⁴ Le projet de recherche ARTIVISM. Art et activisme. Creativity and Performance as Subversive Forms of Political Expression in Super-Diverse Cities (www.erc-artivism.ch), examine la bande dessinée, l'art mural et l'art de la performance (notamment les carnivals et performances carnavalesques ainsi que l'art de la rue) en tant que formes subversives d'expression politique dans des villes super-diverses en Afrique (Cameroun), en Europe (Italie, France) et en Amérique du Nord (Californie), en combinant de façon innovante l'anthropologie graphique, les méthodes audiovisuelles, l'apprentissage, l'approche multisensorielle et le field-crossing (Salzbrunn, 2021). Ce projet a reçu un financement du Conseil européen de la recherche (CER) dans le cadre du programme de recherche et d'innovation Horizon 2020 de l'Union européenne (ARTIVISM - convention de subvention n° 681880). Monika Salzbrunn est la requérante principale du projet et Ana Laura Rodriguez Quinones était associée au projet.

⁵ Elliott et Culhane (2016); Kuschnir (2016); Salzbrunn et von Weichs (2020, 2022).

fictifs, montages sonores et audiovisuels, nouvelle, caricatures, texte académique classique ou encore construction d'un village utopique en miniature. Chaque création était enrichie d'un commentaire réflexif, articulant des dimensions méthodologiques, épistémologiques et critiques, notamment autour des hiérarchies des savoirs.

À travers ces productions, parfois fondées sur des formes de fiction ou de transposition imaginaire, émergent néanmoins des représentations du réel, révélant des rapports de pouvoir, des vulnérabilités sociales, ou encore les inégalités exacerbées par le contexte pandémique. Cette démarche pédagogique singulière a, en retour, nourri les pratiques des enseignantes, autour de trois axes : les frontières entre fiction et empirie, et les apports de la première à la seconde; la (co-)construction du savoir ethnographique dans le dialogue avec les actrices et acteurs du terrain; et, enfin, les effets des formes de restitution sur la production même de la connaissance.

Dans les pages qui suivent, nous proposons un aperçu des courants théoriques et des perspectives critiques qui ont inspiré notre démarche. Cette première section situera nos choix méthodologiques dans le prolongement des réflexions postmodernes en anthropologie. Nous reviendrons en particulier sur la manière dont ces critiques ont contribué à brouiller les frontières entre anthropologie et fiction, puis entre anthropologie et pratiques artistiques. Nous présenterons ensuite les exercices proposés dans le cadre du séminaire, les formes de création qu'ils ont suscitées, ainsi que les réflexions qu'ils ont fait émerger. Enfin, nous reviendrons en conclusion sur l'impact de cette expérience pédagogique sur nos propres pratiques de recherche-enseignement, en ouvrant plus largement la réflexion sur les possibilités de transformation radicale « des affaires ordinaires » [traduction libre de *business as usual*] en anthropologie et au-delà⁶.

Des frontières de l'anthropologie avec des formes artistiques

Rendre le réel et le vrai

Plusieurs approches contemporaines ont contribué à renouveler l'anthropologie en la tournant vers une lecture fine des mondes sociaux, en quête de l'« épaisseur » des réalités observées, c'est-à-dire de leur complexité, de leurs contradictions et de leur densité vécue⁷. Des divergences subsistent néanmoins sur la nature ontologique de ce que l'on appelle « réalité » et sur son caractère construit. La distinction binaire entre réalité et fiction ne devrait-elle pas faire place à une réflexion sur les cadres à travers lesquels nous définissons et représentons ces catégories? L'écriture ou la représentation du réel ne sont-elles pas l'aboutissement d'un processus interprétatif et interactif, comme l'avait déjà souligné le débat autour de la *Writing Culture* dans les années 1980?

La critique postmoderne a profondément marqué la réflexion sur l'écriture anthropologique, en soulignant les conditions sociales, historiques et politiques de production du savoir, ainsi que les rapports de pouvoir qui traversent toute enquête. Il

⁶ Salazar (2020).

⁷ Artières et Wahnich (2018).

est désormais largement admis que les textes anthropologiques ne sont pas de purs produits de connaissance, mais des objets situés historiquement, socialement et culturellement. Les travaux de James Clifford et George Marcus⁸, de Marcus et Michael Fischer⁹, ou de Clifford Geertz¹⁰ ont montré que la prétention de l'anthropologie à la vérité repose sur une idéologie particulière et s'appuie sur des procédés rhétoriques qui tendent à invisibiliser les rapports de pouvoir sous-jacents.

Clifford et Marcus¹¹ vont jusqu'à affirmer que l'écriture anthropologique n'est pas fondamentalement différente de la fiction, dans la mesure où elle sélectionne, hiérarchise et privilégie certains récits au détriment d'autres. Dans cette perspective, il ne s'agit plus d'imiter le langage des sciences dites « dures » pour asseoir une illusion d'objectivité, mais de revendiquer la subjectivité du point de vue adopté, en dépassant notamment les hiérarchies arbitraires entre formes de discours et disciplines¹². Geertz¹³ insiste ainsi sur la nécessité de replacer l'expérience vécue de l'anthropologue – dans ses dimensions sensibles, affectives et incarnées – au cœur même du texte.

Dans le sillage de ces réflexions, le séminaire s'appuyait sur des travaux qui explorent, depuis une vingtaine d'années, les points de convergence entre recherche artistique ou littéraire et enquête anthropologique¹⁴, et les apports de la première à la seconde¹⁵. La remise en question de la production du savoir anthropologique a en effet ouvert la voie à l'effacement progressif des frontières entre disciplines académiques, tout comme des frontières entre anthropologie et formes artistiques, postulant que toutes cherchent, d'une certaine manière, à « illuminer des aspects de la condition humaine »¹⁶ [traduction libre].

Ce dialogue invite notamment à enrichir l'anthropologie de l'acuité et de l'attention sensorielle propres aux pratiques artistiques¹⁷. Des auteurs comme Sarah Pink, David Howes, Thomas Porcello et al. ou Denielle Elliott et Dara Culhane¹⁸ promeuvent ainsi une ethnographie « multisensorielle », qui s'éloignerait de

⁸ Clifford et Marcus (1986).

⁹ Marcus et Fischer (1986).

¹⁰ Geertz (1988).

¹¹ Clifford et Marcus (1986).

¹² Marcus et Fischer (1986).

¹³ Geertz (1988).

¹⁴ Bakke et Peterson (2017); Fassin (2014); Ingold (2019); Schneider et Wright (2006).

¹⁵ Leavy (2020).

¹⁶ « *to illuminate aspects of the human condition* » Leavy (2020, p. 1). Il nous faut également noter que les études postcoloniales et féministes ont participé à cette profonde remise en question de la production du savoir anthropologique, bien que nous n'ayons pas l'espace de développer cet aspect ici.

¹⁷ Schneider et Wright (2006).

¹⁸ Pink (2009); Howes (2019); Porcello et al. (2010); Elliott et Culhane (2016).

l’oculocentrisme de la discipline pour rendre compte des multiples dimensions sensibles de l’existence individuelle et sociale.

Cette attention accrue au sensoriel implique aussi une attention renouvelée au corps – celui des personnes enquêtées comme celui des personnes enquêtrices – et à sa dimension performative. Si l’anthropologie a une longue histoire d’engagement corporel sur le terrain¹⁹, ces nouvelles approches ne se limitent plus à l’étude de pratiques expressément corporelles comme la boxe ou la danse, mais mobilisent cette sensibilité corporelle dans l’analyse de situations sociales diverses²⁰. La performance des corps est alors pensée comme un outil ethnographique à part entière²¹, des techniques théâtrales étant par exemple mobilisées pour approcher les mondes intérieurs des personnes enquêtées.

Échanges méthodologiques

Au-delà des apports épistémologiques évoqués, il s’agit de repenser les méthodes de recherche et les formes de restitution en mobilisant de manière imaginative des savoir-faire issus des arts : pratiques performatives et scripturales, arts visuels et audiovisuels²². L’emprunt à ces pratiques artistiques poursuit plusieurs objectifs : créer un langage commun avec les personnes enquêtées, faciliter leur implication, accéder à des dimensions sensibles de l’expérience difficilement traduisibles en mots, ou encore proposer des restitutions accessibles à un public élargi.

L’usage d’outils visuels comme les esquisses ou les croquis, qui ont ponctué les carnets de terrain dès les débuts de la discipline, a ici pris une dimension nouvelle. Historiquement associés à une fonction illustrative ou documentaire, parfois inspirée des représentations encyclopédiques du XVIII^e siècle²³, ces outils sont aujourd’hui repensés comme des vecteurs d’attention, de réflexivité et d’interaction. Andrew Causey et Karina Kuschnir²⁴ insistent ainsi sur le potentiel du dessin pour affiner l’observation ethnographique, en permettant de capter des détails significatifs ou d’exprimer visuellement des éléments difficilement traduisibles autrement.

Dans cette optique, le dessin ne se limite pas à un aide-mémoire ou à un supplément esthétique : il peut aussi devenir un outil relationnel, facilitant l’entrée sur le terrain²⁵, et un levier pour engager un dialogue réflexif avec les personnes enquêtées. Surtout, ces pratiques ouvrent des possibilités de participation active des personnes enquêtées dans la recherche : non seulement comme sources d’informations, mais comme interlocutrices et interlocuteurs capables de produire des représentations, de

¹⁹ Wacquant (2000); Neveu-Kringelbach (2013); Hughes-Freeland (2008).

²⁰ Hague (2014); Zougari (2020); Salzbrunn et al. (2025).

²¹ Kazubowski-Houston (2017).

²² Voir Leavy (2020) pour divers exemples de recherches.

²³ Kuschnir (2016).

²⁴ Causey (2016); Kuschnir (2016).

²⁵ Salzbrunn et von Weichs (2020).

commenter les interprétations proposées, et parfois de contester les cadres de compréhension dominants²⁶. Le dessin et d'autres médiums mobilisés dans le cadre du cours deviennent ainsi des espaces partagés d'exploration, de mise en récit et de critique.

Cependant, cette perspective ne se résume pas à l'adoption de formats dits « alternatifs ». Elle engage un véritable processus de co-construction du savoir, fondé sur la reconnaissance de sa nature dialogique et relationnelle²⁷. Il ne s'agit pas de fusionner les voix, mais de ménager un espace de négociation entre des subjectivités aux positions, contraintes et attentes distinctes. Le chercheur ou la chercheuse, avec ses cadres d'analyse et ses obligations académiques, compose avec les modes d'expression et les perspectives des personnes enquêtées. Cette co-construction suppose une double posture : implication dans l'échange et mise à distance critique pour penser les effets de cette interaction sur les savoirs produits. Elle invite à interroger les moments où la collaboration émerge, se transforme ou s'interrompt, et à réfléchir à la manière dont ces dynamiques influencent les matériaux de terrain et leur restitution.

Dans le cadre du cours, cette attention au processus a été d'autant plus importante que les conditions de travail de terrain étaient bouleversées par le contexte pandémique. L'impossibilité de se rencontrer en présentiel a conduit à explorer d'autres formes d'interaction : entretiens téléphoniques, échanges en visioconférence, ou encore partages de fichiers audio. Ces modalités ont nécessité une adaptation constante, obligeant à reconsidérer les formes de confiance, d'écoute et de réciprocité dans une collaboration à distance.

Comme nous le verrons plus en détail par la suite, ces dimensions collaboratives, réflexives et sensibles ont profondément traversé les projets menés dans le cadre du cours. Elles ont également permis d'élaborer de nouvelles manières de restituer les expériences migratoires, de façon plus située, dialogique et incarnée.

Repenser un projet pédagogique

Des atouts pour les sciences sociales des migrations

Le cours *Méthodologies innovantes en sciences sociales des migrations* a constitué un terrain d'expérimentation pour explorer ces démarches créatives dans un cadre pédagogique. Il visait à mettre en lumière tant les atouts que les enjeux épistémologiques et éthiques de ces approches, au travers de leur exploration pratique sur des terrains ethnographiques. L'objectif était notamment de réfléchir à la manière dont ces méthodologies peuvent renouveler l'étude des migrations. Dans un domaine de

²⁶ Des méthodes similaires ont été appliquées par kollektiv orangotango+, collectif de géographes et d'activistes, dans leur livre *This is not an atlas* (2018) et par Salzbrunn et von Weichs pendant un atelier interactif de dessin sur la vie urbaine au Cameroun, durant le Festival Mboa BD en 2019 à Douala (Salzbrunn & von Weichs, 2020; 2022).

²⁷ Salzbrunn (2020, 2025).

recherche particulièrement exposé aux débats publics et aux injonctions politiques²⁸, ces approches offrent des ressources précieuses pour favoriser la réflexivité, renforcer la participation des personnes enquêtées et diversifier les formes de restitution.

En s'éloignant des sentiers battus des sciences sociales – entendus ici comme certaines routines méthodologiques centrées sur l'écriture scientifique académique et sur la distanciation entre personnes enquêtrices et enquêtées – les personnes enquêtrices s'engagent dans un espace méthodologique moins balisé. Ce domaine se caractérise par la mise à l'épreuve de la légitimité habituelle des savoirs : les critères établis de scientificité ne s'imposent plus comme allant de soi. Cette légitimité doit alors être continuellement (ré)élaborée tout au long du processus de recherche, en dialogue avec les personnes concernées, les formes de narration choisies et les dispositifs de restitution. Cette remise en question du monopole académique sur la production du savoir incite à une vigilance réflexive constante. Comme le formulent Elliott et Culhane, il s'agit de se demander « *comment savons-nous ce que nous savons? Quel savoir et le savoir de qui comptent, et pourquoi?* »²⁹ [traduction libre].

En valorisant la co-construction du savoir, il s'agit d'atténuer certains rapports de pouvoir inhérents à la relation d'enquête. Ces rapports peuvent prendre la forme d'une asymétrie dans l'accès à la parole, dans la maîtrise des codes académiques ou dans la capacité à interpréter et diffuser les résultats de la recherche. En mobilisant des supports créatifs et collaboratifs, en favorisant la parole des personnes enquêtées sous des formes qui leur sont propres, il devient possible – dans une certaine mesure – de redéfinir les frontières entre sujets de recherche et producteurs de savoir.

Enfin, une des caractéristiques de ces méthodologies est d'accorder une attention explicite aux affects et aux sens, considérés non comme accessoires, mais comme constitutifs de l'expérience migratoire. En intégrant ces dimensions dans l'analyse – par exemple à travers le récit sensoriel, l'expression artistique ou la mise en scène corporelle –, il devient parfois possible de rendre compte du vécu subjectif des personnes enquêtées de manière plus nuancée. Cette démarche permet de mettre en lumière la manière dont leurs parcours sont façonnés à l'intersection de facteurs personnels, relationnels, sociaux, matériels et juridiques. Ce n'est pas tant que les approches antérieures ignoraient les affects, mais plutôt que ces nouvelles démarches cherchent à les rendre méthodologiquement visibles et analytiquement féconds.

En ce sens, ces approches contribuent à complexifier et à relativiser les catégories réifiantes souvent mobilisées dans les débats publics, les politiques migratoires ou le droit international – telles que « réfugié », « clandestin », « victime » ou « menace ». En les confrontant aux vécus singuliers, elles permettent de déstabiliser certaines

²⁸ Ortar et al. (2018).

²⁹ « *How do we know what we know? What knowledge and whose knowledge counts, and why?* » Elliott et Culhane (2017, p. 4).

oppositions figées et d'ouvrir à des représentations plus dynamiques et relationnelles. Ce travail de mise en complexité n'est certes pas l'apanage exclusif de ces nouvelles méthodologies, mais celles-ci y contribuent à leur manière, en mobilisant des outils qui visent à dénaturer les évidences tout en intégrant la diversité des subjectivités.

Reste alors un enjeu pédagogique crucial : comment familiariser les étudiantes et étudiants à ces démarches lorsque les possibilités d'accès au terrain sont limitées? C'est ici que l'imagination et la fiction – non comme évasion, mais comme outils épistémologiques – ont été mobilisées dans le cadre du cours. Elles ont permis de simuler des situations, d'explorer des postures et d'expérimenter des formes de récit alternatives, contribuant à faire émerger des questionnements nouveaux et à élargir les horizons de l'enquête.

Imaginaire et fiction

Un axe central des méthodologies innovantes explorées dans notre séminaire concernait la place de l'imagination et de la créativité dans la production de sens, non seulement chez les personnes enquêtées mais aussi chez celles qui enquêtent. En anthropologie, les imaginaires sont depuis longtemps considérés comme constitutifs des réalités vécues. Dans le champ des migrations, ils prennent une importance particulière : ils permettent de projeter, de relier, de donner consistance à des espaces géographiques lointains et à des futurs possibles³⁰. Or, ce n'est que récemment que la recherche en sciences sociales a commencé à prendre au sérieux les mondes intérieurs des individus, notamment à travers des démarches créatives³¹ qui permettent de saisir comment l'imaginaire participe à la formation de soi, oriente les actions et ouvre des espaces d'alternatives au réel.

L'imagination possède, selon Sjöberg et D'Onofrio, la capacité de « contredire la réalité, créant un espace pour que d'autres possibilités s'implantent dans le présent »³² [traduction libre]. Elle est aussi un outil analytique puissant pour la recherche anthropologique : elle permet de faire émerger des liens entre des éléments épars, d'accéder à l'indicible, de rendre compte de l'éphémère ou du tacite. Didier Fassin souligne ainsi qu'elle aide à « faire sens d'un monde créé par les acteurs en le mettant en lien avec de plus larges structures et événements »³³ [traduction libre]. Loin d'être un simple adjuvant, l'imagination devient ici une dimension pleinement épistémologique du travail anthropologique – dans le choix des objets, dans les démarches méthodologiques et dans la mise en récit des résultats.

³⁰ Appadurai (1991); Urry (2007).

³¹ Crapanzano (2004); Elliott et Culhane (2017).

³² « *the ability to contradict reality, allowing space for other possibilities to take hold of the present* » Sjöberg et D'Onofrio (2020, p. 744).

³³ « *implies the power to make sense of the world that subjects create by relating it to larger structures and events* » Fassin (2014, p. 53).

Mais la réflexion critique sur le savoir anthropologique a également mis en évidence l'atout que représentait le recours imagétique ou la fictionnalisation pour rendre compte de certaines réalités sociales³⁴. De telles élaborations ont eu cours dans l'histoire du cinéma reportage et ethnographique dès le début du XX^e siècle, au travers de la reproduction de scènes pour les besoins du cinéaste. Ces éléments, et leurs retombées sur les possibilités participatives au sein de la construction du savoir anthropologique, ont par la suite été développés dans les démarches dites d'« ethno-fictions ». Ces dernières articulent narration fictive et démarche ethnographique en impliquant les personnes concernées dans la création des récits et en brouillant les frontières entre documentaire et fiction.

Johannes Sjöberg³⁵ identifie les origines de cette approche dans certaines œuvres de Jean Rouch dans les années 1950³⁶, où la fiction devient un levier méthodologique pour donner à voir autrement des dynamiques sociales tout en favorisant une réflexivité partagée entre personnes enquêtrices et enquêtées. Dans ce cadre, l'imagination n'est pas qu'un exercice personnel : elle est mobilisée comme un espace de rencontre, un outil de projection critique, un moyen de créer des ponts entre expériences vécues, hypothèses analytiques et représentations collectives.

C'est à cette dynamique que nous avons cherché à initier les étudiantes et étudiants, dans un contexte où les formes classiques d'enquête de terrain n'étaient pas réalisables du fait de la pandémie. Le recours à la fiction, adossé à une réflexion sur l'imaginaire, la créativité et la multisensorialité, nous a semblé constituer une voie d'exploration particulièrement adaptée, et méthodologiquement stimulante. Dès les premiers cours post-confinement, les étudiantes et les étudiants ont été invités à aborder le social par la fiction. Ce processus s'inscrivait dans une démarche réflexive collective : les productions étaient partagées, discutées, interrogées à plusieurs voix, et faisaient l'objet d'une analyse croisée entre les membres du groupes. En addition aux échanges à distance avec les personnes enquêtées, c'est dans cette interaction que s'est construite la dimension collaborative de l'imagination méthodologique.

Les réponses des étudiantes et étudiants à ces exercices ont été multiples, mêlant formes littéraires, graphiques, sonores, visuelles, parfois hybrides. Ce qui en ressort, au-delà de la diversité des supports, c'est une capacité à articuler subjectivité et critique sociale, imagination individuelle et analyse collective.

³⁴ Piault (2011).

³⁵ Sjöberg (2008).

³⁶ Piault (2011) la fixe quelque trente ans plus tôt dans des réalisations comme *Nanouk l'Esquimau*.

Une entrée par la fiction pour penser les imaginaires sous-jacents au social *Vous avez dit « science-fiction »?*

L'anthropologie a été sensible au rôle de différentes formes de narration dans la construction individuelle et sociale de sens dès ses balbutiements, notamment par l'attention portée aux contes, aux mythologies et aux chants. Depuis quelques années, cette sensibilité s'est étendue à d'autres sciences sociales et humaines et s'est également portée sur les productions de la culture populaire³⁷. Par ailleurs, en anthropologie, ainsi qu'évoquées par avant, des écritures fictionnelles collaboratives ont pris diverses formes³⁸ afin d'accéder aux « mondes vécus imaginaires »³⁹ [traduction libre] des actrices et acteurs, et la frontière entre littérature et anthropologie a été floutée par les réflexions engendrées par le postmodernisme. Dans le pendant « fictionnel » de l'écriture, la science-fiction occupe une place particulière en cela se bâtit habituellement sur des structures ou des expériences sociales concrètes, ou craintes, les poussant aux extrêmes pour en penser les conséquences sur les existences humaines⁴⁰. La science-fiction peut ainsi être comprise comme une expérimentation sociale par l'imaginaire.

Inviter les étudiantes et étudiants à s'essayer à la science-fiction en partant de l'expérience exceptionnelle (le confinement conséquent à une épidémie) qu'ils et elles vivaient visait donc plusieurs objectifs : premièrement, cette invitation permettait d'attirer leur attention sur des particularités de leur environnement social, ainsi que sur les implications à court et moyen terme de ces particularités; deuxièmement, elle les poussait à réfléchir à la place de l'imaginaire – et des projections sur le futur – dans les représentations sociales et culturelles en général et dans les leurs en particulier; finalement, en leur permettant d'exprimer cette expérience exceptionnelle sous une forme créative, l'exercice amorçait la réflexion proposée par le cours sur les ouvertures offertes par des rendus originaux, et l'influence de ce type de rendu sur l'analyse (voir Encadré 1). La dimension « sciences des migrations » était mise entre parenthèses dans ce premier exercice afin de laisser la place à un premier pas réflexif le plus large possible. Le choix de la forme que pouvait prendre l'exercice ayant été laissé aux étudiantes et étudiants, nous reçûmes des travaux qui comptaient un dessin, un montage vidéo, un conte ou encore un collage de textes divers et qui, tous, débordaient largement la longueur et la formule proposée par la consigne. Nous en présentons seulement trois ici, qui éclairent respectivement la place des imaginaires véhiculés par la littérature et la photographie dans la construction de nos représentations sociales, et les possibilités offertes par le dessin pour l'expression des dimensions émotionnelles de l'existence.

³⁷ Laugier (2019).

³⁸ Voir Leavy, 2020, chap. 2.

³⁹ « *imaginative lifeworlds* » (Irving, 2011, p. 22).

⁴⁰ Déléage (2020).

Encadré 1

Liste des exercices pratiques

Exercice 1 – Sur une demi-page, présentez une conséquence extraordinaire fictive, imaginée par vos soins, des mesures prises en Suisse contre le Covid-19. Dans une deuxième demi-page, expliquez comment la réflexion sur cette conséquence extraordinaire permet de penser et de mettre en évidence un ou des aspects du contexte social dans lequel vous vivez.

Exercice 2 – En partant du sujet choisi pour vos terrains respectifs, réalisez un ou des croquis d'une dimension de ce sujet qui vous semble pouvoir être éclairée par l'usage du dessin.

Exercice 3 – Réalisez une présentation de votre sujet de recherche sous la forme de votre choix (celle-ci peut être poétique, filmique, peut mobiliser des mots et des dessins, être musicale, etc.).

Exercice 4 – Au choix, présentez, dans une perspective multisensorielle et dans le format de votre choix : 1) une de vos journées dans le contexte actuel, ou 2) l'expérience sensorielle que vous avez de votre sujet de recherche.

Les imaginaires de la littérature

Le travail de Yann Fanti s'inscrivait dans une démarche d'écriture auto-ethnographique et fictionnelle, articulant réflexion personnelle, références littéraires et production visuelle. Intitulé *En rouge et en noir*, son rendu alternait des réflexions personnelles (en rouge), des citations tirées de la littérature (en noir) et des photographies réalisées par lui-même ou tirées des réseaux sociaux⁴¹. La littérature mobilisée allait de figures anarchistes comme Léon Trotsky et Emma Goldman à des auteurs contemporains comme Virginie Despentes ou David Graeber. Ces textes entraient en résonance avec ses réflexions sur la crise sanitaire, qu'il percevait comme révélatrice et amplificatrice de profondes inégalités sociales, mais aussi comme un moment de bascule politique et d'introspection.

Les photographies, notamment celle d'un slogan peint sur le bitume – « *STOP imagining the APOCALYPSE / START imagining the REVOLUTION* » – ou les images des mobilisations des gilets jaunes à Paris⁴², ancrèrent visuellement le propos dans des

⁴¹ Le document occupant deux pages, nous ne le reproduisons pas en son entier ici, mais en tirerons certaines citations.

⁴² Celles-ci portaient le commentaire : « *Souvenirs d'un temps où l'on pouvait se retrouver dans la rue un samedi après-midi et profiter des odeurs délicates des pots d'échappement et du gaz lacrymogène. (9 février 2019 – Gilets Jaunes Acte XIII : Paris, on t'aime quand tu brûles.)* »

luttons concrètes. Le travail fonctionnait ainsi comme une mise en dialogue entre des imaginaires révolutionnaires issus de lectures personnelles et un contexte de crise, où l'arrêt brutal des interactions dans l'espace public provoque une recomposition des manières d'être au monde, de penser et d'agir politiquement.

Vous me demandez quel serait mon idéal pour la suite? Lorsqu'à nouveau la rue nous appartiendra? Que ceux qui ont ruiné l'hôpital public, frappé le corps médical, investi dans la production marchande et le modèle militariste au lieu de penser les collectifs, les solidarités, les égalités, devront faire face à leurs actes? C'est simple. Je veux voir le vieux monde s'effondrer.

« Vous tous, hommes et femmes, ne voyez-vous pas que l'État est votre pire ennemi? C'est une machine qui vous broie pour préserver la classe dominante, vos maîtres. » Emma Goldman, 1934.

[...]

« Votre monde est dégueulasse. Votre amour du plus fort est morbide. Votre puissance est une puissance sinistre. Vous êtes une bande d'imbéciles funestes. Le monde que vous avez créé pour régner dessus comme des minables est irrespirable. On se lève et on se casse. C'est terminé. On se lève. On se casse. On gueule. On vous emmerde » (Despentes, 2019).

« Fustigeant une conception néolibérale, faisant payer aux pauvres l'addition de la transition écologique, (j')insiste sur la nécessité d'une transformation profonde des mentalités collectives. Les consciences sociale et écologique sont indissociablement liées. Elles s'acquièrent ou se consolident dans le cadre de luttes locales pour la transformation, à l'instar du mouvement de Notre-Dame-des-Landes. Et elles peuvent prendre de l'ampleur » (Löwy, 2020)⁴³.

Yann Fanti qualifie ce travail de voyage dans sa bibliothèque intérieure, assumant une posture auto-ethnographique où le chercheur devient à la fois objet et sujet de sa propre analyse. Cette forme de récit expérimental mobilise le « comme si » de la fiction pour interroger les frontières entre réel et imaginaire, engagement et récit, analyse et introspection. Il ne s'agit pas seulement ici de livrer un témoignage intime, mais d'explorer la manière dont des univers littéraires et politiques nourrissent des trajectoires personnelles d'engagement. Selon ses propres mots, son approche conteste les conventions méthodologiques de l'ethnographie, notamment la séparation entre point de vue « intérieur » (émic) et regard analytique (étic), réunis ici dans une seule voix, mais aussi la limite entre l'imaginaire et le réel.

Le collage ainsi produit ouvre des lignes de tension entre passé, présent et futur. Il met en évidence la manière dont des événements collectifs antérieurs – ici, les mobilisations sociales – structurent l'interprétation d'une crise présente et influencent

⁴³ Fanti (2020, p. 2).

les projections imaginaires qui en émergent. L'œuvre articule ainsi une temporalité critique, où le passé militant irrigue une lecture politique du présent, tout en esquisant des alternatives à venir. En contexte pandémique, marqué par l'effacement temporaire de l'espace public comme lieu de sociabilité et de contestation, le recours à l'imaginaire opère ici comme un mode d'enquête : il permet de formuler des hypothèses sensibles sur le monde social, d'articuler subjectivité et matérialité, et de reconstruire des liens entre soi et les autres. Cette démarche rejoint d'autres expériences du cours, qui ont activé l'imaginaire non comme un refuge face à la crise, mais comme un dispositif méthodologique pour penser les recompositions sociales, relationnelles et politiques suscitées par celle-ci.

La mise en image des émotions

Dans son analyse du cinéma ethnographique, Piault distingue deux types de montage : le montage-narration, dont l'articulation des séquences raconte une histoire, et le montage-affect, qui vise à produire sur le spectateur ou la spectatrice un effet spécifique. Il relève ainsi que le cinéma ethnographique s'est, durant de longues années, peu soucieux de « surmonter l'illusion vériste »⁴⁴ et d'aller au-delà de la collecte de faits. Cette réflexion peut également s'appliquer à d'autres médiums, comme le dessin ou la photographie, qui permettent d'exprimer et de transmettre des émotions, de configurer l'expérience de manière sensible, et de produire une forme de connaissance incarnée.

Comme le souligne Kuschnir⁴⁵, le dessin constitue une méthode de recherche et d'acquisition de connaissances; il offre aussi un nouveau regard sur le monde. Comme les images animées, les images fixes peuvent produire des effets spécifiques sur le lecteur/spectateur ou la lectrice/spectatrice par la disposition et la mise en relation d'éléments. Durant la crise du Covid, représenter les craintes, les projections et les possibles sous forme graphique a constitué une voie d'exploration sensible et critique du contexte.

Par exemple, les dessins créés par MSK tout au début de cette crise rendent compte de l'émotion par la possibilité de les transmettre et de partager leur lecture. Quelques jours seulement après la fermeture des établissements d'enseignement en Suisse, MSK répond à l'exercice sur l'imaginaire par un dessin montrant une queue de personnes masquées à côté d'une pancarte « Vaccin obligatoire ». À l'époque, le vaccin semblait très loin de la réalité tangible, et son caractère obligatoire était nié par le monde politique. Or, en moins de deux ans, ce qui relevait de l'imaginaire, devint réalité, du moins pour de larges pans de la population dans beaucoup de pays. Dans son commentaire, MSK écrit : « Voici une conséquence, qui j'espère restera "extraordinaire et fictive", des mesures prises en Suisse contre le Covid-19. Dystopique pour certains,

⁴⁴ Piault (2011, pp. 167-168).

⁴⁵ Kuschnir (2016).

utopique pour d'autres, cette image tente de mettre en évidence le contexte social (médical) suisse »⁴⁶.

Dans une autre démarche, l'étudiant Julien Norberg a réalisé un film en plusieurs volets en collaboration avec un homme en procédure d'asile. Le projet reposait sur l'échange de photographies personnelles : chacun sélectionnait cinq images significatives, les présentait à l'autre, puis une discussion s'engageait par visioconférence à partir de ces supports visuels. Cette méthode a permis de faire émerger des souvenirs profonds, souvent difficiles à exprimer verbalement, tout en révélant des éléments concrets de leurs trajectoires respectives. Le choix laissé à son interlocuteur de montrer ce qu'il souhaitait participait d'une logique de rééquilibrage des rapports dans la relation d'enquête, en lui donnant un pouvoir effectif sur la narration.

Le montage final, structuré en plusieurs séquences, était introduit par des titres choisis par l'étudiant en réponse aux récits entendus. La dernière séquence, intitulée *Frontières*, est la seule à comporter des images en mouvement : tournées avant le confinement, elles montrent des lieux frontaliers auxquels son interlocuteur n'a pas accès du fait de sa situation administrative. Ces plans, captés par celui-ci, mettent en évidence une réalité souvent invisible : celle de l'assignation à un territoire restreint, vécue comme une forme d'enfermement. Le regard porté sur ces lieux et la manière de les filmer confèrent à ces images une dimension à la fois personnelle et politique, où l'ordinaire devient hautement symbolique.

Poursuivant cette logique collaborative, le projet s'est inversé dans sa dernière phase : le partenaire de Norberg a pris en charge le montage d'une séquence centrée cette fois sur les photographies de l'étudiant. Ce déplacement du geste de montage permettait d'approfondir la réflexivité du processus, en mettant au jour ce que l'autre retient, comprend, ou reconstruit du récit partagé. Ainsi, le film devient non seulement un lieu de témoignage croisé, mais aussi un espace d'interprétation mutuelle, où le visuel sert de médiateur entre expériences vécues, imaginaires personnels et regards situés.

Détour par des formes créatives en trois dimensions ou bricoler pour mieux penser

Dans son travail intitulé *Ethno-fiction en méthodologies innovantes*, MSK a opté pour plusieurs constructions en trois dimensions, documentées par des photographies commentées. S'inspirant du livre *Bolo'bolo*⁴⁷, elle a imaginé la visite de villages construits selon les idées de M. P. Ce dernier fait « une modeste proposition pour un nouvel arrangement sur notre vaisseau spatial après la disparition de la Machine-Travail planétaire » (4^e de couverture). Fournissant dessins et plans pour la mise en place d'une vie collective en petites unités, l'auteur vise une redistribution des richesses, une économie majoritairement basée sur la subsistance et l'émancipation de la population. Presque quarante ans après sa parution et ses nombreuses traductions, le livre vient d'être

⁴⁶ MSK (2020).

⁴⁷ M. P. (1983).

réédité en poche et circule encore dans de nombreux cercles anarchistes ou encore parmi les grévistes du climat. MSK s'en est donc inspirée en imaginant des visites dans ces villages imaginaires de 300 à 500 personnes, appelés IBUs (unités humaines), qui constituent le Bolo.

Elle commence son voyage dans un KANA (subdivision ou quartier d'un Bolo), guidée par l'enfant qui l'a accueillie. Sa traversée est illustrée par des photos de maquettes composées de sculptures, de constructions en bois et des paysages en mousse, fabriquées par ses soins. Si le dialogue imaginaire permet de comprendre et de faire comprendre les structures sociales et spatiales et les règles de vie des Bolos, la fabrication manuelle de son cadre de vie aide à accéder à la perception multisensorielle de ces micro-utopies. Enfin, les dessins permettent d'illustrer l'organisation des lieux de vie ou encore la création d'instruments de musique.

Si je comprends bien, les maisons servent principalement à dormir, à s'abriter quand il pleut et à s'isoler quand on en a marre du groupe.

L'essentiel des activités quotidiennes se déroule dehors.

J'observe de loin des groupes d'enfants dans les champs : tous âges confondus et qui font diverses activités. Dans une aire, il y a un jeune adolescent qui est en train d'apprendre à faire des briques d'argile. Il est accompagné d'un adulte qui lui montre les gestes.

Des petits espaces d'agriculture ponctuent les zones d'habitation.

— As-tu faim? me demande l'enfant.

— Oui.

Il sautille en direction d'un potager. Cueille trois tomates de différentes couleurs et pique quelques feuilles de basilic. Un peu de romarin. Il m'invite à m'asseoir sur un siège à la portée de tous, disposé autour d'une table. Il sort de son pantalon en tulle un petit étui avec un couteau. Il se met à couper les tomates avec finesse. Il cisaille les brindilles de basilic. Il s'éloigne et revient avec une fine planche en bois, une bouteille et un flacon. Il dispose les tranches de tomates et le basilic sur l'assiette, répartit un peu de romarin sur le tout. La première bouteille contient de l'huile qu'il verse sur l'ensemble et la petite fiole contient du sel qu'il saupoudre délicatement. Ce n'est pas le premier enfant que je vois élaborer un plat avec tant de dextérité. Cependant, je me rends compte que les responsabilités attribuées aux enfants contribuent sensiblement à leur autonomie.⁴⁸

MSK poursuit sa visite dans les deux KANA, ponctuée d'expériences multisensorielles exprimées par des dessins (instruments de musique), des modelages en trois dimensions reproduites en photo et accompagnés de commentaires. Dans le texte

⁴⁸ MSK (2020, p. 12).

réflexif qui conclut le travail, l’auteure insiste bien sur le fait que la maquette constitue le cœur du travail :

Ce récit a été conçu pour illustrer la maquette de BOLO-KANA et non l’inverse. Il propose un voyage dans une société différente de celle qu’on connaît, mais qui a probablement déjà partiellement existé et existe, peut-être, actuellement quelque part dans le monde. J’imaginai que le mode de vie de type « simplicité volontaire » dans ce KANA co-existait dans un BOLO plus large et diversifié, ou côtoyait des BOLOS avec des qualités de confort différentes. « Vivre simplement » n’est plus, dans ce contexte, un positionnement de type écologique, décroissant ou toutes autres formes de militantisme, puisqu’il s’agit d’une situation de vie primaire, basique à la portée de tous. Toujours dans l’idée que chacun puisse y trouver son compte et son équilibre.⁴⁹

Par ses remarques conceptuelles, l’auteure revient sur la manière dont l’expérience imaginaire du KANA a nourri son besoin de réaliser une utopie, visant une vie meilleure, respectueuse des autres et de l’environnement. Modeler, dessiner, raconter son parcours imaginaire lui a permis de saisir de façon multisensorielle la vie communautaire imaginée par l’auteur de *Bolo’bolo*. Par ailleurs, cette démarche rend aussi compte d’un imaginaire particulier sur l’ethnographie – la visite d’un village guidée par un enfant – et de son objet – des espaces utopiques dans leur simplicité et leur vivre-ensemble. Finalement, à travers son exploration créative et fictionnelle, MSK illustre la manière dont l’imagination peut devenir un levier méthodologique en anthropologie. En mettant en récit une utopie concrète, sensible et partagée, elle montre que bricoler, c’est aussi penser – et que donner forme à d’autres mondes permet, peut-être, de mieux interroger le nôtre.

Repenser la recherche-enseignement à travers l’expression créative multisensorielle

Cette contribution a exploré les potentialités critiques et épistémologiques d’une recherche-enseignement fondée sur des pratiques expressives et multisensorielles dans un contexte où les conditions habituelles du terrain étaient suspendues. Loin de se limiter à une adaptation circonstancielle, l’expérience relatée ici a permis d’interroger en profondeur ce que signifie « faire de la recherche » en situation de crise, lorsque la co-présence physique, l’observation directe et l’immersion ne sont plus possibles. Elle a mis en lumière d’autres formes de présence – imaginaires, sensibles, relationnelles – qui peuvent, elles aussi, générer des formes de connaissances situées, critiques et partageables.

En mobilisant la fiction comme outil méthodologique, l’imaginaire comme levier de réflexion et les formats créatifs comme modes d’expression analytiques, cette

⁴⁹ MSK (2020, p. 16).

expérimentation a ouvert des espaces d'enquête inédits. Les formes non textuelles – dessin, collage, maquette, montage audiovisuel – ne se sont pas contentées d'illustrer des analyses, mais ont produit du savoir en tant que tel, en rendant visibles des émotions, des tensions sociales, des représentations implicites et des engagements politiques. Ces démarches ont permis d'activer une réflexivité collective, où les subjectivités des personnes enquêtrices et enquêtées, les affects, les projections et les imaginaires ont été reconnus comme des composantes légitimes de l'enquête. Le recours à la fiction, loin d'être un artifice, devient un levier pour interroger le réel, formuler des hypothèses, explorer des possibles.

Ce déplacement méthodologique s'est aussi doublé d'une interrogation éthique fondamentale. En reconfigurant les modalités d'interaction et de restitution, ces pratiques invitent à repenser la recherche comme un espace de négociation, de relation et de responsabilité. Elles ne prétendent pas abolir les asymétries inhérentes à toute enquête, mais elles permettent de les interroger autrement, en multipliant les points d'entrée et en redistribuant, partiellement, les capacités d'expression, d'analyse et de mise en forme du savoir.

Cette dynamique s'est prolongée au-delà du confinement à travers de nouveaux espaces de recherche-enseignement. En 2022, un séminaire intitulé *Outils et méthodes innovantes de diffusion et de restitution du savoir* a été consacré à la création de films, de bandes dessinées, de podcasts ou de fanzines dans les domaines de la migration, des religions et de l'artivisme. Ces objets ont été expérimentés sur le terrain, commentés, puis retravaillés collectivement. Plus récemment, un projet de partenariat privilégié lancé entre l'Université de Lausanne et l'Université Libre de Bruxelles, et élargi à Aix-Marseille Université (dans le cadre de l'alliance européenne CIVIS), s'est concentré sur le dessin et le son⁵⁰ afin de prolonger le développement de méthodes qualitatives innovantes.

Dans le cadre du projet ERC ARTIVISM, ces réflexions se sont poursuivies autour de la restitution créative. Le film documentaire *Créer, résister, exister*⁵¹ a circulé dans ses différentes étapes de montage, intégrant les retours des participantes. La conférence interactive finale du projet⁵² a réuni en avril 2022 des artistes, militantes, militants, chercheuses et chercheurs autour d'ateliers pratiques (à la place du format habituel d'intervention-discussion). Ces réflexions se sont poursuivies dans un panel organisé au congrès annuel de la Société Suisse d'Ethnologie en novembre 2022⁵³.

⁵⁰ Le projet *Sciences sociales et méthodes graphiques et sonores : méthodes innovatrices à la croisée de la recherche et de l'enseignement* fait suite au projet de lancement de partenariat CIVIS *Art-based methods in social sciences: Towards engaged co-construction of knowledge* (Unil, s. d.).

⁵¹ Salzbrunn (2023).

⁵² <https://erc-artivism.ch/erc-artivism-final-conference-12-04-14-04-in-lausanne/>

⁵³ Salzbrunn et von Weichs (2022); Salzbrunn et al. (2022).

Ces prolongements invitent à considérer les méthodes créatives et collaboratives non comme des alternatives marginales, mais comme des voies complémentaires qui interrogent les cadres habituels de la recherche en sciences sociales. Elles ouvrent des perspectives intéressantes pour repenser les manières de produire, de restituer et de transmettre les savoirs.

Références

- Appadurai, A. (1991). Global ethnoscaples: Notes and queries for a transnational anthropology. Dans R. G. Fox (Éds), *Recapturing anthropology. Working in the present* (pp. 191-210). School of American Research Press.
- Arsenault, K., Bellerive, K., & Paquin, L.-C. (2022a). Conversation nomade sur l'écriture en recherche. *Communication*, 39(1), 5-22.
- Arsenault, K., Bellerive, K., & Paquin, L.-C. (2022b). Du manifeste pour l'écrire autrement à une manifestation plurielle. *Communication*, 39(2), 6-28.
- Artières, P., & Wahnich, S. (2018). Texte de présentation de la Journée d'étude « *Épistémologies de l'anthropologie du contemporain* ». EHESS, Paris, 17-18 janvier 2019.
- Bakke, G., & Peterson, M. (2017). *Anthropology of the arts*. Bloomsbury Academics.
- Causey, A. (2016). *Drawn to see: Drawing as an ethnographic method*. University of Toronto Press.
- Clifford, J., & Marcus, G. (Éds). (1986). *Writing culture*. University of California Press.
- Crapanzano, V. (2004). *Imaginative horizons: An essay in literary-philosophical anthropology*. University of Chicago Press.
- Déléage, P. (2020). *L'autre-mental : figures de l'anthropologue en écrivain de science-fiction*. La Découverte.
- Elliott, D., & Culhane, D. (Éds). (2017). *A different kind of ethnography. Imaginative practices and creative methodologies*. University of Toronto Press.
- Fanti, Y. (2020). En rouge et en noir. [Exercice rendu dans le cadre du séminaire *Méthodologies innovantes en sciences sociales des migrations : anthropologie graphique, visuelle, cartographie alternative et plus*, donné par Monika Salzbrunn et Ana Rodriguez (assistante)]. Université de Lausanne.
- Fassin, D. (2014). True life, real lives: Revisiting the boundaries between ethnography and fiction. *American Ethnologist*, 41(1), 40-55.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford University Press.

- Hague, I. (2014). *Comics and the senses: A multisensory approach to comics and graphic novels*. Routledge.
- Howes, D. (2019). Multisensory anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 48, 17-28.
- Hughes-Freeland, F. (2008). *Embodied communities: Dance traditions and change in Java*. Berghahn Books.
- Ingold, T. (2019). Art and anthropology for a sustainable world. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 25(4), 659-675.
- Irving, A. (2011). Strange distance: Towards the anthropology of interior dialogue. *Medical Anthropology Quarterly*, 25(1), 22-44.
- Kazubowski-Houston, M. (2017). Performing. Dans D. Elliott, & D. Culhane (Éds), *A different kind of ethnography. Imaginative practices and creative methodologies* (pp. 113-132). University of Toronto Press.
- Kollektiv Orangotango+ (Éd.). (2018). *This is not an atlas. A global collection of counter-cartographies*. Transcript.
- Kuschnir, K. (2016). Ethnographic drawing: Eleven benefits of using a sketchbook for fieldwork. *Visual Ethnography Journal*, 5(1), 103-134.
- Laugier, S. (2019). *Nos vies en séries. Philosophie et morale d'une culture populaire*. Flammarion Climats.
- Leavy, P. (2020). *Method meets art. Arts-based research practice* (3^e éd.). The Guilford Press.
- Marcus, G. E., & Fischer, M. F. (1986). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. University of Chicago Press.
- M. P. (Hans E. Widmer). (1983). *Bolo Bolo*. Paris, L'Eclat.
- MSK. (2020). Ethno-fiction en méthodologies innovantes. [Travail final rendu dans le cadre du séminaire *Méthodologies innovantes en sciences sociales des migrations : Anthropologie graphique, visuelle, cartographie alternative et plus*, donné par Monika Salzbrunn et Ana Rodriguez (assistante)]. Université de Lausanne.
- Neveu-Kringelbach, H. (2013). *Dance circles: Movement, morality and self-fashioning in urban Senegal*. Berghahn Books.
- Ortar, N., Salzbrunn, M., & Stock, M. (Éds). (2018). *Migrations, circulations, mobilités. Nouveaux enjeux épistémologiques et conceptuels à l'épreuve du terrain*. Presses Universitaires de Provence.
- Piault, M. H. (2011). Vous avez dit fiction? À propos d'une anthropologie hors texte. *L'Homme*, 2(198-199), 159-190.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. Sage Publications.

- Porcello, T., Meintjes, L., Ochoa, A. M., & Samuels, D. W. (2010). The reorganization of the sensory world. *Annual Review of Anthropology*, 39, 51-66.
- Salazar, N. B. (2020). Anthropology and anthropologists in times of crisis. *Social Anthropology/Anthropologie sociale*, 28(2), 346-347.
- Salzbrunn, M. (2020). La caméra comme forme d'empowerment dans la mise en scène de soi. Retournement des stigmates sur la migration par la mode mise en images. *Revue française de méthodes visuelles*, (4). <https://rfmv.u-bordeaux-montaigne.fr/numeros/4/articles/05-la-camera-comme-forme-dempowerment-dans-la-mise-en-scene-de-soi/>
- Salzbrunn, M. (2021). Researching and practicing ARTIVISM through field-crossing: an innovative method for collaborative research. *EU publishing platform, open peer-reviewed Excellent Science Gateway*. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.13634.1>
- Salzbrunn, M. (2023). *Créer, résister, exister* [Film issu du projet ERC ARTIVISM, 1 h 15 minutes]. Université de Lausanne.
- Salzbrunn, M. (2025), L'art comme méthode. Les nouvelles dramaturgies du réel en sciences humaines et sociales. Dans B. Müller, & C. Pasqualino (Éds), *Dramaturgies du réel : entre art et sciences humaines et sociales* (pp. 61-78). Éditions du Seuil.
- Salzbrunn, M. (2025). L'artivisme au prisme de méthodes artistiques en sciences humaines et sociales. Défis et obstacles sur le chemin de l'anthropologie visuelle à Gênes. *Communications*, 1(116), 61-77. <https://doi.org/10.3917/commu.116.0061>
- Salzbrunn, M., & Von Weichs, R. (2020, 27 octobre). *Collaboration et restitution en anthropologie audio-visuelle et graphique* [Présentation orale]. Colloque de recherche, Institut des Sciences Sociales des Religions, Université de Lausanne.
- Salzbrunn, M., & Von Weichs, R. (2022, 10 novembre). *Comics, drawings, photos, films, blogs: Feedback and fair benefit sharing, giving research results back to a broader audience* [Panel]. Annual Meeting of the Swiss Anthropological Association, Neuchâtel.
- Salzbrunn, M., Von Weichs, R., Wiederkehr, S., & Moretti, F. (2022, 10 novembre). Discussing the field in the field. Co-construction and benefit-sharing as part of the anthropological practice [Présentation au panel]. *Comics, drawings, photos, films, blogs: Feedback and fair benefit sharing, giving research results back to a broader audience*. Annual Meeting of the Swiss Anthropological Association, Neuchâtel.

- Salzbrunn, M., Von Weichs, R., & Moretti, F. (2025). « La main à la pâte ». L'apport des méthodes multisensorielles et du field-crossing dans les recherches sur le carnaval et l'événement festif. Dans N. Gauthard, B. Mauffret, & M. Salzbrunn (Éds), *Enquêter en carnaval. Méthodologies créatives autour d'un plaisir partagé* (pp. 69-94). Presses universitaires de Rennes.
- Schneider, A., & Wright, C. (2006). The challenge of practice. Dans A. Schneider, & C. Wright (Éds), *Contemporary art and anthropology* (pp. 1-27). Berg.
- Sjöberg, J. (2008). Ethnofiction: Drama as a creative research practice in ethnographic film. *Journal of Media Practice*, 9(3), 229-242.
- Sjöberg, J., & D'Onofrio, A. (2020). Moving global horizons: Imagining selfhood, mobility and futurities through creative practice in ethnographic research. *Culture & Psychology*, 26(4), 732-748.
- Unil. (Université de Lausanne). (s. d.). *Unil – ULB appel à projets 2023 – projets sélectionnés*. https://www.unil.ch/files/live/sites/unil/files/02-universite/0207-international/UNIL_ULB_site%20PP_liste%20projets_2023.pdf
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Polity Press.
- Wacquant, L. (2000). *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Agone.
- Zouggari, N. (2020). *Working wood: A theoretically informed ethnography in French-speaking Switzerland* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Lausanne, Suisse.

Monika Salzbrunn est professeure ordinaire de religions, migration, arts à l'Université de Lausanne. Elle est lauréate du Conseil européen de la recherche (ERC) pour son projet ARTIVISM – Art and Activism. Creativity and Performance as Subversive Forms of Political Expression in Super-Diverse Cities, mené sur trois continents (sur les carnivals et performances carnavalesques en Méditerranée, la BD au Cameroun et l'art mural en Californie). Auteure de nombreux articles sur les méthodes innovatrices en sciences sociales comme le field-crossing, l'anthropologie visuelle et graphique et les méthodes multisensorielles, elle a dirigé plusieurs films documentaires.

Ana Laura Rodriguez Quinones est docteure en sciences sociales de l'Université de Lausanne et chercheuse associée au Centre de recherches ethnologiques à l'Université de Neuchâtel. Ses travaux portent sur les articulations entre corporéité, émotions et arts performatifs dans la construction de subjectivités politiques en contexte globalisé. Sa recherche doctorale analysait les enjeux politiques de la danse contemporaine en Palestine et autour de celle-ci, en explorant les relations complexes entre pratiques incarnées et artistiques, appartenances et revendications nationales et transnationales, et dynamiques de mondialisation.

Pour joindre les autrices :
monika.salzbrunn@unil.ch
analaura.rodriguezquinones@unil.ch

***NVivo à l'épreuve du terrain :
une analyse ethnographique réflexive
des dynamiques d'autonomisation féminine
en agroécologie au Sénégal***

Marie Thérèse Daba Sene, Docteure en sociologie

Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal

Résumé

Cet article propose une réflexion méthodologique sur l'usage du logiciel NVivo dans une enquête ethnographique auprès de 100 femmes rurales engagées dans le maraîchage agroécologique au Sénégal. Il montre comment, en contexte multilingue, le logiciel peut à la fois soutenir l'analyse d'un corpus volumineux et fragiliser l'épaisseur des récits par la fragmentation, la standardisation et la survalorisation des thèmes fréquents. L'article discute quatre dispositifs, le codage inductif/déductif, les mémos contextuels, les validations participatives et la triangulation, pour faire du logiciel NVivo un appui plutôt qu'un carcan analytique.

Mots clés

NVIVO, ETHNOGRAPHIE, RÉCITS DE VIE, AUTONOMISATION FÉMININE, MARAÎCHAGE AGROÉCOLOGIQUE, SÉNÉGAL

NVivo in the field: A reflexive ethnographic analysis of women's empowerment dynamics in agroecological farming in Senegal

Abstract

This article offers a methodological reflection on the use of NVivo in an ethnographic study conducted with 100 rural women engaged in agroecological market gardening in Senegal. It shows how, in a multilingual context, the software can both support the analysis of a large and heterogeneous corpus and simultaneously undermine the thickness of life stories through fragmentation, standardization and the overemphasis of frequently coded themes. The article then discusses four analytical devices – combining inductive and deductive coding, systematic contextual memos, participatory validation, and triangulation – as ways of making NVivo a support rather than an analytical straitjacket.

Keywords

NVIVO, ETHNOGRAPHY, LIFE STORIES, WOMEN'S EMPOWERMENT, AGROECOLOGICAL MARKET GARDENING, SENEGAL

Introduction

Depuis les années 1990, les logiciels d'analyse qualitative assistée par ordinateur (CAQDAS) se sont imposés comme des instruments centraux pour structurer et explorer des corpus volumineux en sciences sociales¹. NVivo, en particulier, est présenté par ses concepteurs et par une littérature méthodologique en expansion comme un outil capable de gérer des données hétérogènes, de soutenir un codage hiérarchisé, de lancer des requêtes complexes et de visualiser des cooccurrences ou des tendances thématiques au sein d'ensembles documentaires variés, nourrissant l'idée d'une plus grande transparence et traçabilité de l'analyse².

Pourtant, une littérature méthodologique désormais conséquente rappelle que ces promesses doivent être nuancées, notamment lorsqu'il s'agit de récits de vie et de matériaux ethnographiques³. Les CAQDAS peuvent faciliter la structuration de trajectoires individuelles, mais exposent au risque de découper excessivement les récits, de réifier des catégories et de confondre opérations techniques (classer, compter, visualiser) et travail interprétatif proprement dit⁴. Plusieurs auteurs⁵ insistent sur le fait que les logiciels ne produisent que des regroupements et des fréquences, tandis que la construction de sens demeure inséparable des choix théoriques, des questions de recherche et de la posture analytique du chercheur.

Dans le cas d'enquêtes ethnographiques, ces enjeux se trouvent redoublés. Par analyse ethnographique, il est entendu ici une démarche fondée sur une immersion prolongée, des observations participantes, des échanges formels et informels et la construction de récits de vie visant à saisir les significations culturelles attachées aux pratiques, aux relations et aux trajectoires⁶. L'enjeu ne consiste pas seulement à repérer des thèmes récurrents, mais à comprendre la continuité des parcours, les non-dits, les idiomes locaux, les gestes et les silences qui donnent sens aux expériences sociales, en particulier dans des contextes africains marqués par une forte diversité linguistique⁷. La fragmentation du matériau en unités codées et l'agrégation par thèmes que favorisent les CAQDAS peuvent ainsi entrer en tension avec la fidélité aux mondes sociaux étudiés si l'analyste n'y prend pas garde⁸.

C'est à partir de ces interrogations que cet article examine l'usage du logiciel NVivo dans une enquête ethnographique consacrée aux dynamiques d'autonomisation

¹ Fielding et al. (1998); Silver et Lewins (2014).

² Jackson et Bazeley (2019); Paillé et Mucchielli (2016); Welsh (2002); Woods et al. (2016).

³ Henderson et al. (2022); Silver et Lewins (2014); Zamawe (2015).

⁴ Fierdepied et al. (2016); Hamel (2010); Lejeune (2010); Paillé (2011).

⁵ Notamment Hart et Achterman (2017) et Park (2004).

⁶ Cornwall et Jewkes (1995); Olivier de Sardan (1995).

⁷ Margani et Ndugu (2023); Niang Camara (2014); Payne et al. (2017).

⁸ Hamel (2010); Lejeune (2023); Paillé et Mucchielli (2016).

de femmes rurales engagées dans le maraîchage agroécologique dans la région de Fatick, au Sénégal. La recherche mobilise un corpus composite produit en grande partie en langues locales (wolof et sereer) et transcrit en français : récits de vie, entretiens semi-directifs, notes d'observation participante, portraits qualitatifs, documents contextuels. Il ne s'agit ni de juger le logiciel NVivo en soi, ni de proposer une comparaison systématique des CAQDAS, mais de montrer comment certaines fonctionnalités soutiennent l'analyse et, inversement, comment elles peuvent fragiliser certaines dimensions ethnographiques du matériau lorsque les choix de traduction, de découpage et de codage ne sont pas suffisamment discutés. L'enjeu est de distinguer ce qui relève de contraintes techniques liées au logiciel de ce qui tient à la stratégie d'analyse adoptée par le chercheur et à sa manière de négocier avec l'outil.

La contribution de cet article est double. D'une part, il documente de manière située les effets de l'usage de NVivo dans une enquête ethnographique multilingue sur l'autonomisation féminine en agroécologie; d'autre part, il propose des pistes pour un usage réflexif de ce logiciel articulant codage inductif et déductif, mémos contextuels, validations participatives et triangulation susceptibles d'intéresser d'autres recherches qualitatives de grande ampleur.

Une enquête ethnographique sur le maraîchage agroécologique au féminin

La réflexion développée dans cet article s'appuie sur une recherche doctorale menée entre novembre 2021 et juin 2025 auprès de 100 femmes rurales membres de groupements de promotion féminine (GPF) de la région de Fatick, réparties dans 27 villages des communes de l'arrondissement de Toubacouta⁹ et de la commune de Diarrère (voir la Figure 1).

Ces femmes pratiquent le maraîchage agroécologique, une activité devenue centrale pour la sécurité alimentaire des ménages, la diversification des revenus et la consolidation de la place des femmes dans l'économie locale¹⁰. Le modèle de maraîchage agroécologique promu sur ces sites se distingue du maraîchage conventionnel inspiré de la Révolution verte¹¹ par l'usage de techniques respectueuses des sols, de biopesticides et de biofertilisants, ainsi que par la valorisation du travail collectif féminin autour de périmètres aménagés par des ONG et des institutions publiques¹². Plusieurs organisations, entre autres Enda Pronat, Agrisud International,

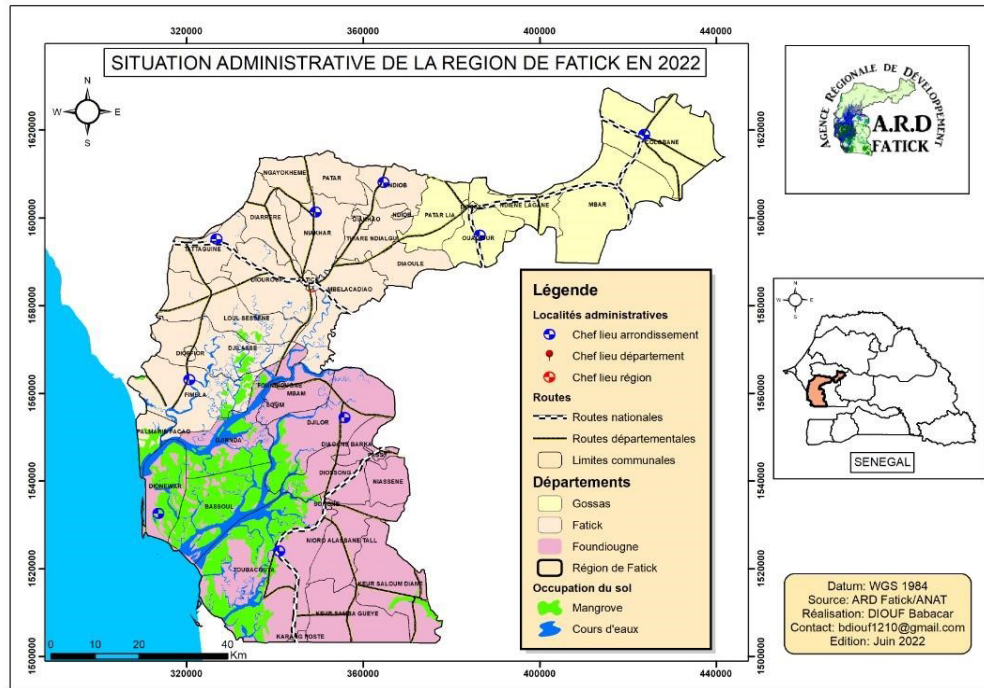
⁹ L'arrondissement de Toubacouta compte cinq communes : Toubacouta, Niore Alassane Tall, Keur Samba Gueye, Keur Saloum Diané, Karang Poste

¹⁰ Ba et Granchamp (2017); Boillat et Bottazzi (2020); Dugué et Simon (2016); Sène (2025).

¹¹ La Révolution verte, initiée à la fin des années 1960, visait à augmenter la production alimentaire des pays alors appelés du tiers-monde pour atteindre l'autosuffisance alimentaire en contexte de forte croissance démographique. Ce modèle agricole reposait principalement sur l'utilisation intensive de produits agrochimiques (engrais, pesticides) et de semences améliorées (Meynard, 2017).

¹² Bottazzi et al. (2023); DyTAES (2020).

Figure 1
Localisation de la région de Fatick



Caritas, Paris, ont soutenu ces initiatives par des appuis techniques, des formations et des financements, dans l'espoir de renforcer l'autonomie économique et le pouvoir décisionnel des femmes au sein des ménages et des communautés. Ces projets restent cependant dépendants de financements externes, limités dans le temps et dans l'espace, ce qui interroge les conditions de leur durabilité et la manière dont les femmes parviennent ou non à transformer ces opportunités en trajectoires d'autonomisation plus stables¹³.

L'enquête adopte une perspective ethnographique en ce qu'elle cherche à comprendre, dans la durée, comment ces femmes articulent activité maraîchère, rapports de genre, pratiques de solidarité, conflits et négociations autour des ressources productives dans un contexte écologique et institutionnel spécifique. Le corpus est composé de 100 entretiens biographiques réalisés en wolof ou en serereer, centrés sur les trajectoires de vie (mariage, migrations, engagements associatifs, parcours agricoles), de 59 entretiens semi-directifs complémentaires avec des conjoints, des responsables

¹³ Sene et Gning (2024).

communautaires et des acteurs d'ONG, d'environ six mois d'observation participante sur les périmètres maraîchers et lors de réunions de GPF, de portraits qualitatifs approfondis, ainsi que de documents institutionnels et contextuels liés aux projets agroécologiques.

Les profils des femmes interviewées sont diversifiés. Les âges varient de 25 à 75 ans; 74 sont mariées, dont 52 en union polygamique, 23 sont veuves et trois divorcées. La majorité présente un faible niveau d'éducation formelle, puisque seules 25 ont atteint le niveau secondaire, 32 le niveau primaire et 43 ont suivi un cycle d'enseignement non formel (école coranique et/ou alphabétisation). Parmi les 100 femmes, 36 sont présidentes de GPF, 15 sont secrétaires, 11 sont trésorières et les autres occupent des rôles sans responsabilité officielle. Des entretiens semi-directifs ont également été menés avec des responsables d'ONG afin de préciser le contexte institutionnel dans lequel s'inscrivent ces trajectoires.

Les observations participantes ont porté sur les activités quotidiennes de maraîchage (préparation des planches, semis, irrigation, récolte), les interactions entre femmes lors des travaux collectifs, les réunions de groupements, les moments de négociation intrafamiliale autour de la terre, du temps et des revenus, ainsi que la présence et le rôle des ONG lors des formations ou des visites de suivi. Des portraits qualitatifs ont été construits pour quelques femmes occupant des positions contrastées au sein des GPF (présidentes, membres sans responsabilité, veuves, jeunes mariées), afin de suivre plus finement la manière dont elles réinterprètent les opportunités offertes par le maraîchage agroécologique dans leurs trajectoires. L'objectif est moins de mesurer l'impact économique du maraîchage que de comprendre, par l'ethnographie, comment les femmes vivent, racontent et négocient leur autonomisation dans des contextes sociaux et écologiques situés.

Dans ce contexte, NVivo a été mobilisé pour gérer la diversité et le volume du corpus, faciliter l'articulation entre plusieurs types de données et soutenir la comparaison entre récits et situations. Le logiciel a servi à organiser les transcriptions et les notes de terrain, à mettre en place une grille de codes évolutive, à explorer des cooccurrences thématiques et à visualiser certaines régularités dans les discours et les observations. Son choix, plutôt qu'un autre CAQDAS, s'explique par la familiarité acquise avec l'outil, par ses fonctions de gestion d'arbres de codes complexes et par la possibilité de relier facilement les extraits, les mémos et les informations contextuelles. C'est dans l'usage concret de ces fonctionnalités, au contact d'un matériau ethnographique multilingue et fortement situé, que se sont révélés les enjeux méthodologiques discutés dans les sections suivantes.

Enjeux méthodologiques dans l'analyse avec NVivo

Fragmentation et standardisation des récits

Une première tension tient au risque de fragmentation des récits de vie lorsque le corpus est découpé en unités de codage thématiques. Les entretiens biographiques s'étendent

souvent sur plusieurs décennies et articulent, dans un même mouvement narratif, des événements familiaux (mariage, naissance d'enfants, remariage, polygamie, etc.), des épisodes migratoires, des engagements associatifs et des reconfigurations des activités agricoles. Le recours à un codage par thèmes : « Accès à la terre », « Entraide », « Conflits fonciers », « Revenus du maraîchage », etc., conduit à segmenter ces récits en extraits rattachés à des catégories distinctes, au risque de rendre moins visible la continuité narrative qui relie ces événements dans l'expérience des enquêtées.

Ce risque n'est toutefois pas inhérent à tout usage du logiciel NVivo. Lorsqu'il s'agit de repérer des motifs transversaux entre les récits de vie et que l'on conserve des unités de codage suffisamment longues, le logiciel peut au contraire faciliter la comparaison de segments narratifs étendus et mettre au jour des régularités difficiles à saisir à la seule lecture manuelle. Le problème apparaît surtout lorsque la segmentation est trop fine et que la recherche de récurrences thématiques l'emporte sur l'attention portée à la logique globale de chaque récit. La fragmentation tient alors moins à l'outil qu'à l'option analytique retenue, qui privilégie le découpage pour comparer des motifs au détriment de la continuité des trajectoires.

La standardisation constitue un second enjeu. En catégorisant des propos selon des codes génériques : « Solidarité », « *Empowerment* », « Partage des revenus », par exemple, le risque est de lisser des expressions fortement situées culturellement et linguistiquement. Lors des entretiens, les femmes recourent à des proverbes, à des images ou à des formules attendues pour décrire leur rôle dans la famille, la place du collectif ou les tensions autour de la terre. Une fois traduites en français puis rangées sous des thèmes abstraits, ces expressions peuvent perdre la charge symbolique et les connotations locales qui leur confèrent leur portée. Là encore, ce ne sont pas les fonctionnalités de NVivo qui imposent ces pertes de nuances, mais les choix de définition des codes, de découpage des extraits et de documentation (ou non) des expressions idiomatiques au moyen de mémos, de précisions sur la langue d'origine et de retours aux enquêtées.

Ces risques de fragmentation et de standardisation renvoient ainsi à une question centrale de fidélité à la réalité du terrain. Traiter un matériau narratif dense comme un ensemble de segments thématiquement classés, sans possibilité de revenir aisément aux séquences complètes, tend à affaiblir la dimension narrative et la complexité des relations entre les événements, les acteurs et les représentations culturelles. À terme, une telle approche peut compromettre une lecture globale des processus d'autonomisation et des contraintes spécifiques auxquelles les femmes sont confrontées, en réduisant leurs trajectoires à une somme de « données » plutôt qu'en les considérant comme des parcours singuliers pris dans des configurations sociales et symboliques particulières.

Contexte culturel et diversité linguistique

Dans la région de Fatick, les femmes interrogées s'expriment principalement en wolof ou en sereer, tout en intégrant parfois des mots en français pour évoquer, par exemple

leur production ou leurs revenus. Cette pluralité linguistique, enrichie d'expressions idiomatiques et de références culturelles implicites, constitue à la fois une ressource analytique et un défi méthodologique pour l'enquête ethnographique comme pour l'usage de NVivo. Le passage à l'écrit et la traduction en français, préalables à l'importation dans le logiciel, opèrent déjà une première transformation du matériau, en sélectionnant ce qui est transcrit, en lissant certaines formulations et en infléchissant la portée des mots ou des proverbes dont le sens est ancré dans des univers de significations locaux.

Attribuer à NVivo la responsabilité de ces pertes de nuances reviendrait cependant à minorer le rôle des choix de traduction, de transcription et de codage effectués au cours de l'analyse. En pratique, le logiciel ne « voit » que des chaînes de caractères en français. Il ne distingue ni la langue d'origine, ni l'intonation, ni le registre employé, pas plus qu'il ne repère spontanément l'ironie, la litote ou les jeux sur les registres religieux et profanes. Ce sont les choix de traduction, de transcription et de codage qui déterminent si un proverbe sera traité comme une simple illustration d'un thème générique (« Solidarité », « Honneur du foyer ») ou comme un indicateur d'un univers symbolique spécifique, appelant un mémo, une note de contexte ou une discussion en restitution collective. Par exemple, un proverbe sereer décrivant la pénibilité de l'arrosage dans les périmètres maraîchers dépourvus de système d'irrigation goutte-à-goutte, ainsi que les obligations sociales qui pèsent sur les maraîchères, peut être rangé sous un code général « Charge de travail » ou faire l'objet d'un mémo détaillant son sens figuré, sa fréquence d'usage et les situations dans lesquelles il est mobilisé.

Un premier obstacle tient au caractère parfois intraduisible de certaines expressions, qui condensent des significations culturelles et symboliques qu'une traduction littérale ne parvient pas à restituer pleinement. Un second défi concerne la définition des codes. Lors de la transcription ou de la traduction d'un passage en wolof ou en sereer, NVivo ne perçoit qu'un texte en français. Si les codes retenus ne tiennent pas compte de la langue d'origine, de l'humour, des métaphores ou des registres de politesse, ces dimensions ne disparaissent pas à cause du logiciel, mais parce qu'elles n'ont pas été intégrées à la structure de codage et aux mémos. Enfin, la coexistence de plusieurs langues dans un même entretien complique la catégorisation si l'on s'en tient à un simple décompte de termes. Un même mot wolof peut avoir des significations différentes selon la situation, la relation entre les interlocuteurs ou les gestes qui accompagnent la parole, dimensions que seule une attention ethnographique au contexte permet de saisir.

Plutôt que de considérer ces difficultés comme des limites, l'expérience montre l'importance de combiner le codage avec une contextualisation systématique du matériau : indication de la langue d'énonciation, mémos détaillant les significations locales et les circonstances d'énonciation, discussions collectives de traduction et de sens avec les enquêtées. C'est cette articulation entre travail linguistique, ancrage

ethnographique et usage raisonné du logiciel qui permet de réduire les risques de décontextualisation et de préserver la densité culturelle des paroles recueillies dans un environnement multilingue.

La frontière entre quantification et interprétation

L'un des attraits de NVivo réside dans ses fonctions de comptage et de visualisation : fréquences de mots ou de codes, nuages de mots, tableaux de cooccurrences, cartes thématiques, etc. Ces outils peuvent aider à repérer des tendances, à structurer l'exploration d'un corpus volumineux et à identifier des configurations inattendues, notamment lorsque les données sont nombreuses et hétérogènes. Dans cette enquête, ils ont, par exemple, mis en évidence la forte présence de termes liés à l'entraide communautaire, à l'autonomie financière ou à la formation technique, ce qui aurait pu laisser penser que ces dimensions occupaient une place centrale dans les discours des femmes.

La traduction de ces fréquences en significations sociologiques ne va toutefois pas de soi. Dans certains cas, des thèmes rarement évoqués, par exemple un conflit foncier ponctuel qui a interrompu un projet de maraîchage ou la mention brève d'une réorganisation familiale liée à la polygamie, se révèlent décisifs pour comprendre une trajectoire, sans apparaître comme dominants dans les statistiques de codes. À l'inverse, des termes comme *entraide* ou *courage* reviennent parfois comme des formules convenues, liées à des normes de discours plus qu'à des pratiques effectives d'appui mutuel. Leur fréquence élevée dans NVivo risque alors de donner une visibilité disproportionnée à un idéal collectif, au détriment des rivalités, des tensions de leadership entre les femmes ou des inégalités de redistribution des revenus observées sur le terrain.

De même, une forte occurrence du code « Formation technique » reflète en partie le fait que ce thème est systématiquement abordé dans les guides d'entretien, sans signifier pour autant une satisfaction unanime quant aux formations. La triangulation avec les observations participantes et les échanges informels a mis en évidence des critiques souvent exprimées de manière indirecte, portant sur l'inadéquation de certaines sessions aux contraintes de temps, de mobilité ou de saisonnalité des revenus. L'enjeu n'est donc pas de renoncer aux fonctions de comptage, mais de reconnaître leur statut d'indicateurs partiels, qui doivent être systématiquement confrontés à une analyse qualitative approfondie des contextes, des interactions et des situations d'énonciation.

Dans une perspective ethnographique, il s'agit d'utiliser ces fréquences comme points de départ pour enquêter sur les écarts entre le discours affiché et les pratiques observées, sur les dissonances entre ce qui est souvent dit et ce qui est rarement confié, plutôt que comme des mesures directes de l'importance des thèmes. La frontière entre quantification et interprétation ne se joue pas dans le logiciel lui-même, mais dans la manière dont les indicateurs produits par NVivo sont articulés à l'épaisseur des récits,

des observations et des situations, en refusant d'ériger la fréquence en critère principal de pertinence analytique.

Stratégies pour une analyse fidèle au terrain

Articuler codage inductif et déductif

Pour limiter la fragmentation des récits et la standardisation des expressions, l'analyse a été conduite en deux temps, articulant étroitement un codage inductif et un codage déductif. Dans un premier temps, les entretiens et les notes de terrain ont fait l'objet de lectures répétées et d'un codage sans grille préétablie, afin de laisser émerger des thèmes et sous-thèmes directement ancrés dans les expériences décrites par les enquêtées : pratiques de tontine informelle pour financer l'achat de semences, dettes croisées au sein des GPF, tactiques de négociation intrafamiliale pour accéder à la terre, renoncements temporaires au maraîchage en raison des soins aux enfants ou de la maladie d'un conjoint.

Dans certains cas, des événements ponctuels se révèlent décisifs pour comprendre les trajectoires, sans apparaître comme dominants dans les statistiques de codes, notamment lorsqu'ils touchent les conflits fonciers autour des périmètres collectifs. Comme le raconte une présidente de groupement :

Après trois ans de travail sur ce périmètre, une situation inattendue s'est présentée. À la suite du décès du propriétaire, l'un de ses fils est venu revendiquer le terrain, pourtant généreusement concédé par son père. Au fil du temps, grâce à l'aide précieuse de l'association française K. A. et de l'ONG C. D., nous avons beaucoup investi sur ce terrain, notamment en y construisant deux puits. Cette revendication a créé des tensions au sein de la communauté. Heureusement, grâce à une médiation, le chef du village nous a attribué une autre parcelle, plus grande, pour poursuivre nos activités (entretien avec Satou, présidente du GPF d'un village de la commune de Diarrère, 28/03/2025).¹⁴

Cette démarche inductive a conduit à créer des codes inattendus, par exemple : « Négociation d'accès à la terre » « Crédit revolving » ou « Tontine-Xajjal¹⁵ », qui ne figuraient pas dans les catégories initialement envisagées, mais se sont avérés centraux pour comprendre les dynamiques d'autonomisation. Une enquêtée résume ainsi la logique de la tontine : « L'argent que j'utilisais avant pour acheter des légumes au marché, je le mets maintenant dans une tontine, dans l'école ou la santé des enfants » (entretien biographique avec Mame, membre de GPF, d'un village de la commune de Diarrère, 12/01/2024).

¹⁴ Les prénoms des enquêtées dans tous les verbatims sont des pseudonymes pour préserver leur anonymat.

¹⁵ Système d'épargne et de crédit informel où les membres cotisent régulièrement, puis reçoivent à tour de rôle le montant total accumulé.

Une autre, ayant accédé à un crédit, décrit les ambivalences du crédit revolving : J'ai pris un crédit pour vendre des boissons alcoolisées, mais un problème dans la famille m'a obligée à utiliser cet argent pour la dépense du ménage. Maintenant je dois rembourser, alors que le commerce n'a même pas commencé (entretien biographique avec Diouma, membre de GPF, d'un village de la commune de Diarrère, 04/05/2025).

Dans un second temps, ces catégories inductives ont été confrontées à des cadres théoriques sur l'autonomisation féminine, les négociations intrafamiliales et l'*empowerment* en milieu rural, ce qui a permis de réorganiser l'arbre de codes de manière plus conceptuelle. Deux témoignages biographiques contrastés illustrent cette articulation. Le premier est celui d'une femme de 52 ans, présidente de GPF, déchargée de toutes obligations domestiques dont la parcelle, insérée dans un périmètre collectif, constitue un levier central de reconnaissance.

Grâce à l'accès privilégié au foncier et aux réseaux commerciaux que j'ai pu développer au fil des années, je cultive et vends mes produits toute l'année. Cela m'a permis d'augmenter mes revenus et de renforcer ma participation aux décisions communautaires, consolidant ainsi ma position de leader au sein de la communauté (entretien biographique avec Mariama, présidente de GPF, d'un village de la commune de Toubacouta, 23/03/2024).

Le second est celui d'une femme plus jeune (moins de 35 ans), encore très prise par les tâches reproductives avec des enfants en bas âge.

Le jardin m'aide, mais je ne peux pas rester longtemps au périmètre. Si je tarde, on dit que je néglige la maison. Je fais un peu, mais je ne peux pas avancer comme les aînées. Aussi, dans notre zone, les conditions environnementales difficiles, comme la salinité des sols et des températures élevées, limitent le maraîchage à six mois par an. Avec ces revenus saisonniers, il est difficile de réaliser des investissements personnels qui pourraient améliorer ma position économique et sociale, malgré mes efforts pour contribuer à l'économie familiale (entretien biographique avec Dieynaba, 35 ans, membre de GPF, d'un village de la commune de Diarrère, 04/05/2024).

Ces cas ne prétendent pas représenter toutes les femmes « âgées » ou « jeunes », mais ils ont servi de supports pour affiner les codes relatifs aux ressources, aux temporalités de l'autonomisation, aux rapports de génération et aux inégalités de position au sein des groupements féminins.

Le logiciel NVivo a permis des allers-retours constants entre ces deux niveaux d'analyse. En réorganisant l'arbre de codes, en regroupant certaines catégories ou, au contraire, en les scindant, il était possible de vérifier rapidement comment chaque ajustement reclassait les extraits et modifiait, ce faisant, la compréhension des

trajectoires. Ce ne sont toutefois pas les fonctionnalités du logiciel qui ont dicté ces transformations, mais une posture réflexive centrée sur les objectifs de l'enquête : quels cycles de vie mettre en lumière, quelles dimensions de l'autonomisation documenter prioritairement, à quelles questions de recherche répondre. Autrement dit, NVivo a été mobilisé comme un support pour une démarche analytique déjà structurée par le terrain et par les cadres théoriques de référence, et non comme un outil prescriptif déterminant la forme de l'analyse.

Mémos et validations participatives

Pour préserver le sens culturellement situé des expressions et des situations, chaque extrait jugé significatif a été, lorsque cela était pertinent, associé à un mémo contextuel précisant les conditions de l'entretien, la langue d'origine, le ton, la présence éventuelle d'autres personnes, ainsi que les premières pistes d'interprétation. Ainsi, un proverbe sereer décrivant la pénibilité de l'arrosage a fait l'objet d'un mémo détaillant non seulement la dimension physique (port de l'eau, chaleur), mais aussi les responsabilités morales et sociales pesant sur les maraîchères, comme elles les formulent elles-mêmes. Ces mémos ont permis de conserver, au plus près des situations d'énonciation, des éléments qui échappent au seul texte transcrit : hésitations, rires gênés, regards échangés, silences prolongés devant certaines questions.

Des séances de restitution informelle ont été organisées sous forme de discussions collectives avec des participantes de différents sites afin de valider les traductions et certaines interprétations. Lors d'une rencontre dans la commune de Toubacouta, les femmes ont précisé que le terme wolof *Doxal*, initialement traduit par « organiser » ou « gérer », renvoyait aussi à des formes plus discrètes d'arrangement et de négociation au sein des familles, ce qui a conduit à réviser plusieurs mémos et à nuancer la lecture de leurs pratiques économiques. Dans la commune de Karang Poste, l'expression wolof *Jëfandikoo kër gui* (« faire bon usage de la maison/du foyer »), d'abord comprise comme une simple référence à la bonne tenue domestique, a été expliquée par les enquêtées comme renvoyant également à la capacité d'une femme à transformer les ressources du foyer, y compris le périmètre maraîcher, en reconnaissance sociale et en pouvoir de décision, ce qui a enrichi l'analyse des trajectoires d'autonomisation.

NVivo a joué un rôle d'appui dans cette démarche en permettant de relier chaque mémo aux extraits concernés et de retrouver rapidement les contextes associés lors des phases ultérieures d'analyse. Les informations relatives aux non-dits, aux gestes d'embarras ou aux biais de situation (par exemple la présence d'un agent d'ONG lors d'un entretien collectif) ont ainsi pu être mobilisées pour recontextualiser les codes et, le cas échéant, requalifier certains thèmes. Ces stratégies ne sont pas propres à l'analyse assistée par ordinateur, mais leur systématisation apparaît d'autant plus nécessaire lorsqu'on travaille avec un logiciel qui, par sa logique de base, tend à traiter le texte comme une succession de segments relativement homogènes, sans mémoire intrinsèque des situations d'énonciation.

Triangulation : confronter fréquence et profondeur

La triangulation des données a constitué un levier central pour éviter que les fonctions de comptage et de visualisation ne deviennent, subrepticement, des critères implicites de pertinence analytique. Chaque fois que des thèmes apparaissaient comme particulièrement fréquents, par exemple le terme wolof *Dimbali* (« entraide ») ou les références aux « formations techniques » des ONG, l'analyse a consisté à confronter ces résultats à l'ensemble des récits biographiques, aux notes d'observation participante et aux échanges informels.

Cette démarche a montré que le mot *Dimbali* recouvrait des réalités très différentes d'un site à l'autre : obligation morale pesant sur certaines femmes au sein de GPF où l'entraide est perçue comme une contrainte freinant l'initiative individuelle, ou au contraire stratégie choisie pour accéder à de nouveaux marchés et mutualiser des risques. De même, l'expression sereer *Jamm fo daye* (« paix et joie »), souvent prononcée pour clore un entretien, s'est parfois révélée être une manière d'éviter d'évoquer des tensions familiales ou des conflits internes aux groupements, là où les observations directes laissaient apparaître des désaccords latents. Dans ces cas, la haute fréquence d'un terme renvoie moins à une intensité d'expérience qu'à des normes de présentation de soi ou à des stratégies de contournement des sujets sensibles.

Les fonctions de NVivo ont ainsi été mobilisées comme des outils de repérage pour identifier des motifs récurrents, des asymétries ou des anomalies plutôt que comme des instruments de mesure de l'importance des thèmes. La triangulation systématique entre les entretiens, les observations et les échanges informels a permis de donner un statut analytique aux cas isolés, aux contradictions et aux dissonances, en les considérant comme des indices de tensions ou de points de bascule dans les trajectoires plutôt que comme de simples « exceptions » statistiquement marginales. Là encore, l'outil ne prescrit rien. C'est plutôt la démarche analytique qui confère une valeur heuristique à ces écarts, en les réinscrivant dans l'épaisseur ethnographique des situations plutôt qu'en les ramenant à des variations de fréquence.

Une posture réflexive : concilier immersion et logiciel

Une posture réflexive a été maintenue tout au long de l'enquête, non pas comme un « supplément d'âme » méthodologique, mais comme une condition de possibilité d'un usage exigeant du logiciel NVivo en contexte ethnographique. Il s'agit de s'interroger régulièrement sur la manière dont le recours au logiciel (arbres de codes, tableaux de fréquences, etc.) oriente le regard porté sur le matériau, et de réintroduire systématiquement, face à ces cadrages techniques, les exigences de l'immersion, de la durée et de l'attention aux situations. Concrètement, cette réflexivité s'est traduite par des révisions itératives de la grille de codage, par la prise en compte systématique des non-dits et des dimensions non verbales observées sur le terrain, ainsi que par une vigilance constante face aux effets de « naturalisation » induits par les représentations graphiques ou les classements de NVivo.

Lors d'un groupe de discussion à Keur Momath Diaw, par exemple, la gêne manifestée par une femme à propos de l'implication limitée de son mari dans son activité agricole (rires étouffés, regard fuyant, changement de position corporelle) a conduit à reconsidérer l'interprétation initiale du code « Soutien conjugal ». Ce qui apparaissait d'abord comme un appui relativement homogène des maris, à la lecture des extraits codés, s'est révélé plus ambivalent lorsque ces signes non verbaux ont été discutés dans des mémos et confrontés à des entretiens individuels, au cours desquels ont émergé des formes de soutien sélectif, conditionnel ou symbolique. De même, la présence d'une animatrice (ONG) lors d'un entretien collectif à Keur Saloum Diané a été consignée dans un mémo comme un biais potentiel. Les propos particulièrement élogieux sur les formations techniques ont alors été relus à la lumière de cette configuration interactionnelle et complétés par des entretiens menés en l'absence de cette interlocutrice, où se sont exprimées des critiques plus nuancées.

Ces ajustements ne relèvent pas d'un « bon usage » prescrit par le logiciel, mais d'une réflexion continue sur ce que NVivo fait faire à l'analyse : d'un côté incitations à découper, à empiler des codes, à compter, à visualiser; de l'autre possibilité de lier chaque fragment à un mémo, de filtrer les extraits selon des variables contextuelles (site, langue, situation d'énonciation) ou de reconstituer des récits complets à partir de segments dispersés. La posture réflexive consiste précisément à exploiter ces possibilités techniques pour revenir à l'épaisseur des situations vécues plutôt que de se laisser guider par la seule logique du logiciel.

En ce sens, le logiciel NVivo apparaît moins comme un dispositif neutre que comme un acteur technique avec lequel il faut négocier. Il propose des manières de voir (par thèmes, par fréquences, par cooccurrences) qui peuvent autant éclairer que masquer certains aspects du terrain. Maintenir le primat du terrain et de l'interprétation ethnographique revient à faire de ces propositions des hypothèses de lecture, toujours susceptibles d'être discutées, révisées ou contredites à la lumière des récits, des observations et des langues dans lesquelles les expériences d'autonomisation sont effectivement racontées.

NVivo comme amplificateur du regard ethnographique

Les stratégies mises en œuvre au cours de cette enquête montrent que le logiciel NVivo peut devenir un allié précieux pour l'ethnographie, à condition d'être constamment ramené au terrain, aux langues locales et aux situations concrètes dans lesquelles les données sont produites. Loin de se réduire à un simple instrument de classement, le logiciel s'est révélé utile pour organiser un corpus volumineux et hétérogène, repérer des régularités, mettre au jour des cooccurrences parfois inattendues (par exemple entre le code « Entraide » et des codes renvoyant à des contraintes ou à des rivalités internes) et faciliter les allers-retours entre les extraits, les mémos et les catégories de codage. Sur un plan pragmatique, la masse de données collectées aurait été difficile à traiter

exclusivement de manière manuelle, sans risque de perte, de redondance ou d'oubli de certains fils narratifs.

Dans le même temps, l'expérience confirme plusieurs limites déjà relevées par la littérature sur les CAQDAS¹⁶. D'une part, la dimension culturelle et linguistique des matériaux reste difficilement réductible à des codes, à des requêtes ou à des visualisations. Elle exige un travail de traduction, de contextualisation et de validation participative qui dépasse les capacités de tout logiciel¹⁷. D'autre part, les fonctions de comptage et de visualisation peuvent encourager une lecture guidée par la fréquence des thèmes, au détriment de cas rares mais décisifs ou de non-dits essentiels pour comprendre les dynamiques d'autonomisation, si l'analyste ne maintient pas une vigilance critique sur ce que ces indicateurs donnent et ne donnent pas à voir¹⁸. Enfin, la tendance à stabiliser trop tôt la grille de codage peut conduire à figer des catégories qui ne rendent plus justice à la complexité des trajectoires, en transformant des outils provisoires de travail en cadres interprétatifs rigides.

Cette étude s'inscrit ainsi dans des travaux qui montrent que les CAQDAS ne produisent pas en eux-mêmes de rigueur méthodologique, mais qu'ils peuvent amplifier les forces ou les faiblesses d'une démarche donnée¹⁹. Utilisé de façon réflexive, en articulation étroite avec des retours réguliers au terrain, des mémos contextuels, des validations avec les enquêtées et une triangulation systématique entre les récits, les observations et les documents, NVivo devient un amplificateur du regard ethnographique. Il aide à gérer la complexité des données, à explorer des configurations transversales difficiles à repérer autrement et à expliciter les chemins de l'analyse²⁰. Utilisé de manière routinière, sans discussion sur les choix de traduction, de découpage et de codage, il risque au contraire de renforcer la fragmentation des récits, la standardisation des expressions locales et la survalorisation des thèmes numériquement dominants, au détriment de la profondeur narrative et de la sensibilité culturelle.

En ce sens, NVivo apparaît moins comme un garant de scientificité que comme un amplificateur de la posture adoptée par le chercheur²¹. Lorsqu'il est intégré dans une démarche qui accorde la priorité aux trajectoires de vie, aux langues et aux contextes d'énonciation, il permet de mettre en forme, de relier et de revisiter des matériaux denses sans les réduire à de simples données décontextualisées²². Lorsqu'il est laissé à lui-même, il tend à favoriser ce qu'il sait faire le mieux, soit découper, compter et visualiser, au risque de marginaliser ce qui fait la spécificité de l'ethnographie :

¹⁶ Hamel (2010); Lejeune (2010); Welsh (2002); Woods et al. (2016).

¹⁷ Henderson et al. (2022); Zamawe (2015).

¹⁸ Fielding et al. (1998); Hart et Achterman (2017); Paillé (2011).

¹⁹ Fielding et al. (1998); Jackson et Bazeley (2019).

²⁰ Fereday et Muir-Cochrane (2006); Park (2004).

²¹ Gibbs (2014); Silver et Lewins (2014).

²² Miles et al. (2014).

l'attention aux continuités biographiques, aux ambivalences, aux contradictions et aux zones d'ombre des récits²³.

L'intérêt de cette expérience, située dans un contexte multilingue d'autonomisation féminine en agroécologie, est ainsi de montrer concrètement comment un logiciel comme NVivo peut, selon les choix analytiques, renforcer ou fragiliser la fidélité ethnographique de l'analyse. Elle invite à considérer l'usage des CAQDAS non comme une simple question d'équipement technique ou de « bonne pratique » logicielle, mais comme un enjeu pleinement méthodologique, engageant la manière de penser les rapports entre le terrain, l'écriture et les dispositifs numériques au cœur même du travail de recherche qualitative.

Conclusion

En définitive, la réflexion proposée dans cet article met finalement au jour moins un débat sur les mérites intrinsèques du logiciel NVivo qu'une interrogation plus large sur les conditions d'une ethnographie outillée, en contexte multilingue et enchevêtré de dispositifs de développement. En suivant pas à pas les effets concrets du logiciel sur l'analyse (ce qu'il rend visible, ce qu'il tend à reléguer, ce qu'il incite à faire oublier), l'article montre que la question centrale n'est pas de savoir s'il faut recourir à un CAQDAS, mais de déterminer comment l'inscrire dans une économie générale de la preuve qualitative où l'immersion, la durée et la négociation avec les enquêtées demeurent premières.

En ce sens, l'enquête ne se limite pas à illustrer un usage situé de NVivo, elle propose une manière d'habiter l'outil depuis le terrain, en l'adossant à une attention constante aux langues locales, aux récits de vie et aux configurations d'action qui structurent les trajectoires des maraîchères. Ce déplacement est particulièrement fécond pour les recherches conduites dans des contextes d'autonomisation féminine « accompagnée » par des ONG et des politiques publiques, où les catégories de l'action projet (*empowerment*, résilience, durabilité) risquent de se superposer trop rapidement aux catégories analytiques.

L'apport de ce travail tient ainsi à la proposition méthodologique qui se dessine en creux : penser les logiciels d'analyse non comme des réponses techniques à la montée en volume des données qualitatives, mais comme des « interlocuteurs » avec lesquels le chercheur doit composer, en assumant le caractère profondément situé, négocié et révisable de ses choix d'écriture, de traduction et de codage. En rendant explicite ces négociations, l'article offre des repères pour d'autres recherches confrontées à des corpus multilingues et à des enjeux d'autonomisation, bien au-delà du seul cas du maraîchage agroécologique au Sénégal.

²³ Olivier de Sardan (1995); Rodrigues et al. (2019).

Références

- Ba, A., & Granchamp, L. (2017). Femmes africaines nourricières? La place des femmes dans l'agriculture urbaine à Dakar. Dans L. Granchamp, & R. Pferfferkorn (Éds), *Résistances et émancipation des femmes du Sud : travail et luttes environnementales* (pp. 74-96). L'Harmattan.
- Boillat, S., & Bottazzi, P. (2020). Agroecology as a pathway to resilience justice: Peasant movements and collective action in the Niayes coastal region of Senegal. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 27(7), 662-677. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1758972>
- Bottazzi, P., Bastide, J., Ba, A., Wade, I., Ceddia, M., & Igllicki, J. (2023). *Les politiques agraires au Sénégal : défis politiques et institutionnels face à la transition agroécologique*. Office des publications de l'Union européenne. <https://doi.org/10.2760/099853>
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- Dugué, P., & Simon, S. (2016). *Étude de faisabilité du projet maraichage agro-écologique dans la région de Ndiongor Diouroup (Sénégal)*. CIRAD. <https://agritrop.cirad.fr/585274/1/Rapport%20final%20CIRAD%20maraichage%20verger%20%C3%A9cole%20octobre%202016.pdf>
- DyTAES. (2020). *Contribution aux politiques nationales pour une transition agroécologique au Sénégal. Note de synthèse à l'attention des décideurs*. https://dytaes.sn/wp-content/uploads/2021/11/SynthesePourLesDecideurs_-DyTAES_-2020.pdf
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fielding, D. N. G. G., Lee, N. F. R. M., & Lee, P. R. M. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. Sage Publications.
- Fierdepied, S., Sturm, G., & Baubet, T. (2016). Récit de vie et vécu de précarité sociale : exemple d'une recherche en psychologie soutenue par un logiciel de données qualitatives. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 12(1), 189-219. <https://doi.org/10.7202/1038374ar>
- Gibbs, G. R. (2014). Using software in qualitative analysis. Dans U. Flick (Éd.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 277-294). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n19>

- Hamel, J. (2010). L'objet d'analyse comme pivot de l'analyse qualitative assistée par ordinateur. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (9), 170-180.
- Hart, T., & Achterman, P. (2017). Qualitative analysis software. Dans J. Matthes, C. S. Davis, & R. F. Potter (Éds), *The international encyclopedia of communication research methods* (pp. 1-12). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm.0194>
- Henderson, H., Da Silva, A. M., Da Silva, M., Soares Xavier, H. A., Mendonca, S. A., De Araújo, R. M., Vaughan, C., & Bohren, M. A. (2022). Participatory qualitative research in a multilingual context: The use of panel translation to better understand and improve sexual and reproductive health in Timor-Leste. *Qualitative Health Research*, 32(10), 1498-1513. <https://doi.org/10.1177/10497323221110800>
- Jackson, K., & Bazeley, P. (2019). *Qualitative data analysis with NVivo* (3^e éd.). Sage Publications.
- Lejeune, C. (2010). Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (9), 15-32.
- Lejeune, C. (2023). Des logiciels en recherche qualitative? Pièges, limites et questions liminaires. Dans J. Kivits, F. Balard, C. Fournier, & M. Winance (Éds), *Les recherches qualitatives en santé* (pp. 279-297). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/les-recherches-qualitatives-en-sante--9782200631970-page-279>
- Margani, R., & Ndugu, N. (2023). *From local to global: Navigating linguistic diversity in the African context*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.01427>
- Meynard, J.-M. (2017). L'agroécologie, un nouveau rapport aux savoirs et à l'innovation. *OCL*, 24(3). <https://doi.org/10.1051/ocl/2017021>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3^e éd.). Sage Publications.
- Niang Camara, F. B. (2014). Dynamique des langues locales et de la langue française au Sénégal. Dans *Démographie et politiques sociales* (Actes du XVII^e colloque international de l'AIDELF, Ouagadougou, novembre 2012). <https://www.erudit.org/fr/livres/actes-des-colloques-de-lassociation-internationale-des-demographes-de-langue-francaise/demographie-politiques-sociales-actes-xvii-colloque-ouagadougou-novembre-2012--978-2-9521220-4-7/>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). *Anthropologie et développement : essai en socio-anthropologie du changement social*. APAD. <http://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:010007659>

- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative : réflexions autour de l'utilisation des logiciels. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3557>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Park. (2004). From qualitative to quantitative continuum: Exploring the possibility with the aid of the CAQDAS (Nvivo 2). *English Teaching*, 59(4), 71-96.
- Payne, D. L., Pacchiarotti, S., & Bosire, M. (Éds). (2017). *Diversity in African languages*. Language Science Press. <https://doi.org/10.17169/langsci.b121.282>
- Rodrigues, A. I., Costa, A. P., & Moreira, A. (2019). Using CAQDAS in visual data analysis: A systematic literature review. Dans A. P. Costa, L. P. Reis, & A. Moreira (Éds), *Computer supported qualitative research* (vol. 861, pp. 235-247). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01406-3_20
- Sène, M. T. D. (2025). Écoféminisme « vernaculaire » et agentivité féminine dans les pratiques agroécologiques au Sénégal. *Cahiers d'études africaines*, (259), 649-670. <https://doi.org/10.4000/14mak>
- Sene, M. T. D., & Gning, S. B. (2024). Le financement des initiatives féminines de transition agroécologique au Sénégal : modalités d'accès et conditions de durabilité. *Revue internationale des études du développement*, (254), 55-88. <https://doi.org/10.4000/ried.10184>
- Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473906907>
- Welsh, E. (2002). Dealing with data: Using NVivo in the qualitative data analysis process. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-3.2.865>
- Woods, M., Paulus, T., Atkins, D. P., & Macklin, R. (2016). Advancing qualitative research using qualitative data analysis software (QDAS)? Reviewing potential versus practice in published studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994–2013. *Social Science Computer Review*, 34(5), 597-617. <https://doi.org/10.1177/0894439315596311>
- Zamawe, F. C. (2015). The implication of using NVivo software in qualitative data analysis: Evidence-based reflections. *Malawi Medical Journal*, 27(1), 13-15. <https://doi.org/10.4314/mmj.v27i1.4>

Marie Thérèse Daba Sene est docteure en sociologie du développement, spécialisée dans l'analyse des dynamiques de genre, de l'autonomisation des femmes rurales et des transitions agroécologiques au Sénégal. Ses travaux portent également sur la gouvernance des systèmes alimentaires et l'évaluation ex-ante des politiques de transition agroécologique, qu'elle appréhende à l'intersection des enjeux sociaux, fonciers et climatiques.

Pour joindre l'auteurice :
theresedabasene@gmail.com

**Texte lauréat du prix de l'ARQ
Concours 2025**

***Une approche collaborative pour analyser les pratiques
des éducatrices et éducateurs spécialisés
dans les écoles primaires et secondaires au Québec***

Laurence Tchuindibi, Ph. D. en sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Pour mieux comprendre comment les éducatrices et éducateurs spécialisés (ES) développent leurs pratiques dans les écoles au Québec, j'ai réalisé une recherche collaborative avec six ES et une conseillère pédagogique d'un centre de services scolaire. Cet article présente la problématique de ma recherche, ses objectifs et le cadre conceptuel adopté pour explorer cet objet d'étude. Il met de l'avant l'approche collaborative développée, centrée sur la délimitation d'un objet d'intérêt partagé entre les personnes collaboratrices et la chercheuse, afin de produire une recherche significative pour le milieu et porteuse de contributions scientifiques. J'y détaille la complémentarité des outils de collecte (individuel et collectif) et des méthodes d'analyse (thématique et conceptualisation) pour saisir la richesse et la complexité des pratiques des ES. Enfin, du processus de recherche émerge un nouvel outil méthodologique : les synthèses schématiques. Leur pertinence pour la triangulation et la diffusion des résultats est mise en lumière dans cet article.

Note de l'auteur : Je remercie tout d'abord le centre de services scolaire et les personnes collaboratrices, sans qui cette recherche n'aurait pu aboutir. Je remercie ensuite le Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF), l'Institut universitaire Jeunes en difficulté (IUJD), la Faculté des sciences de l'éducation et les Études supérieures et postdoctorales (ESP) de l'Université de Montréal pour le soutien financier octroyé pendant mes études doctorales. Je remercie également ma direction de recherche Élodie Marion et codirection de recherche Nadia Desbiens pour leur accompagnement rigoureux tout au long du processus. Finalement, je remercie les membres de mon jury de thèse François Bowen, Éric Morissette et France Dubé pour leurs rétroactions constructives et pour avoir souligné les qualités exceptionnelles de ma thèse et ses contributions méthodologiques, m'encourageant ainsi à la présenter à des concours d'excellence comme celui-ci.

RECHERCHES QUALITATIVES – MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE – Vol. 45(1), pp. 181-203.
NUMÉRO HORS THÈME
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

Mots clés

RECHERCHE COLLABORATIVE, ÉDUCATRICES ET ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS, PRATIQUES PROFESSIONNELLES, ÉCOLE, SYNTHÈSE SCHÉMATIQUE

A collaborative approach to analyzing the practices of special education technicians in elementary and secondary schools in Quebec

Abstract

To better understand how special education technicians (SETs) develop their professional practices in Quebec schools, I conducted a collaborative study with six SETs and an educational advisor from a school board. This article presents the research question, the objectives, and the conceptual framework chosen to explore this topic. It highlights a collaborative approach where collaborators and the researcher co-define a shared research focus to ensure the study's relevance to the field while contributing to scientific knowledge. In this article, I address the complementarity of the data collection tools (individual and collective) and analysis methods (thematic and conceptualization) used to capture the richness and complexity of SETs practices. Finally, I introduce a new methodological tool that emerged from the research process, i.e., schematic syntheses, and emphasize its relevance for triangulation and the dissemination of results.

Keywords

COLLABORATIVE RESEARCH, SPECIAL EDUCATION TECHNICIANS, PROFESSIONAL PRACTICES, SCHOOL, SCHEMATIC SYNTHESIS

Introduction

Les éducatrices et éducateurs spécialisés¹ (ES) ont été introduits dans les écoles dans le courant des années 90 pour répondre à un besoin prégnant : celui d'apporter un soutien au personnel enseignant, peu équipé face au nombre croissant d'élèves ayant un handicap, des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Leur arrivée visait en partie à alléger la « charge » du personnel enseignant, tout en fournissant un service spécialisé adapté aux difficultés rencontrées par les EHDAA². Cependant, bien qu'étant de plus en plus nombreux dans les écoles, leur travail demeure à ce jour très peu connu et reconnu.

¹ J'ai volontairement choisi de recourir à l'appellation *éducatrices et éducateurs spécialisés* (ES) plutôt que *techniciennes et techniciens en éducation spécialisée* (TES), dans une logique de valorisation de l'expertise et de la professionnalité des ES. Cependant, puisque l'appellation TES est encore grandement utilisée dans les milieux, celle-ci pourra se retrouver occasionnellement dans les synthèses schématiques présentées dans cet article, puisqu'elles ont été co-construites avec et pour les milieux.

² LeVasseur et Tardif (2005b).

En Amérique du Nord, plusieurs auteurs ont mis en évidence les enjeux entourant le travail des personnels de soutien technique et paratechnique (PSTP)³ dans les milieux scolaires⁴. Au Québec, en revanche, très peu d'études portent sur le travail des ES. Ma recherche doctorale visait à apporter une contribution scientifique et sociale sur cette pratique professionnelle méconnue. Pour ce faire, j'ai choisi de réaliser une recherche collaborative permettant de comprendre comment les ES construisent leurs pratiques en contexte d'inclusion scolaire au Québec.

Cet article aborde tout d'abord la problématique qui m'a amenée à m'intéresser à cet objet d'étude. Il décrit brièvement le cadre conceptuel qui m'a permis d'affiner l'objectif principal en sous-objectifs. Il présente ensuite les fondements et le processus d'élaboration de l'approche collaborative, alliant plusieurs étapes de collectes complémentaires, incluant un entretien de co-situation, des entretiens individuels d'explicitation et de décryptage du sens et des entretiens de groupe. Il détaille ensuite le processus d'analyse multimodal, incluant la réalisation de synthèses schématiques comme étape préliminaire, suivie d'une analyse en deux niveaux : un premier niveau thématique très « proche » du matériau récolté, suivi d'un deuxième niveau plus conceptualisant, caractérisé par une montée en inférence, qui a permis de faire émerger des catégories de pratiques d'ES. Il se termine par une présentation de la synthèse des résultats de recherche avant de mentionner ses principales contributions méthodologiques et sociales.

Constat du manque de définition du rôle des ES

Des transformations importantes ont marqué le milieu de l'éducation dans les dernières décennies : d'une part la diversification du profil et des besoins des élèves, qui s'est traduite, entre autres, par l'augmentation des effectifs d'EHDAA recensés dans le monde⁵; d'autre part, la mise en place de politiques d'inclusion, notamment celle de l'adaptation scolaire au Québec, visant à accueillir et accompagner les EHDAA en milieu ordinaire plutôt que spécialisé⁶. Face à ces changements, les institutions scolaires n'ont eu d'autres choix que de réorganiser les services au sein de leurs établissements. Au Québec se sont créés des services éducatifs complémentaires, incluant des services de soutien, de vie scolaire, d'aide à l'élève, de promotion et de prévention⁷. Pour délivrer ces services, de nouveaux personnels spécialisés ont été embauchés dans les écoles, les

³ En plus des ES, les PSTP incluent les techniciennes et techniciens en travail social, loisirs, psychométrie, écriture Braille, toxicomanie, les surveillantes et surveillants d'élèves, les éducatrices et éducateurs et les responsables de service de garde en milieu scolaire, ainsi que les préposées et préposés aux élèves handicapés d'après LeVasseur et Tardif (2005b).

⁴ Giangreco et al. (2016).

⁵ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2021); Organisation mondiale de la Santé [OMS] (2011).

⁶ Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (1999).

⁷ Gouvernement du Québec (2024).

PSTP. Bien qu'étant de plus en plus nombreux, on en sait encore très peu sur leur travail, leurs rôles et leurs pratiques⁸.

Plusieurs auteurs constatent que le mandat de ces personnels n'a pas bien été défini⁹, ce qui a contribué à affecter le développement de leurs pratiques et leurs relations de collaboration avec le personnel enseignant (tensions et incompréhensions)¹⁰. Les PSTP réalisent un large éventail de tâches, très variables, à la fois selon les contextes, les besoins, mais aussi selon les directives reçues, les relations avec leur hiérarchie et leurs collègues, ou encore selon le niveau d'autonomie qui leur est octroyé¹¹.

Un consensus semble néanmoins se dégager concernant le double mandat qui leur est confié : celui de soutenir l'élève tant sur le plan pédagogique qu'éducatif. À cet égard, certains PSTP se retrouvent à effectuer des tâches pédagogiques pour lesquelles ils ne sont pas formés, et allant au-delà de leur domaine de compétences (p. ex. évaluer l'élève, adapter du contenu pédagogique ou encore remplacer un enseignant)¹². Tandis que d'autres, au contraire, déplorent le fait que leur expertise éducative ne soit pas reconnue et entendue pour soutenir l'élève au niveau social et comportemental (p. ex. ils ne participent pas aux rencontres de plan d'intervention)¹³. Plusieurs PSTP témoignent ainsi que leur autonomie de travail est très limitée, restreignant leur activité à un travail exécutif, où ils doivent faire ce qu'on leur demande, parfois même de la façon dont on le leur demande, sans pouvoir participer aux décisions¹⁴.

Partant de ces constats, j'ai voulu comprendre comment les ES construisent leurs pratiques d'accompagnement pour soutenir la réussite éducative des EHDAA en contexte d'inclusion scolaire au Québec.

Un cadre interactionniste symbolique pour comprendre l'activité réalisée et non réalisée des ES

Pour réaliser cette étude, j'ai mobilisé un cadre conceptuel interactionniste symbolique, qui s'inscrit dans un paradigme interprétatif¹⁵. Cette tradition de recherche envisage la construction du monde social à travers les interactions, en accordant une place à l'interprétation que les personnes se font des situations qu'elles rencontrent¹⁶ et au sens qu'elles attribuent aux actions qu'elles posent¹⁷. Ce cadre m'a permis d'appréhender la façon dont les ES développent leurs pratiques de façon individuelle et collective, en

⁸ LeVasseur et Tardif (2005b).

⁹ Chopra et al. (2004); Jardi et al. (2018).

¹⁰ Belley (2017); Tardif et LeVasseur (2010).

¹¹ Tchuindibi (2024).

¹² Belmont et al. (2011); Webster et al. (2011).

¹³ Chopra et al. (2004); Fisher et Pleasants (2012).

¹⁴ LeVasseur et Tardif (2005a).

¹⁵ Becker (2004).

¹⁶ Thomas (1923).

¹⁷ Le Breton (2012).

interaction avec leur milieu de travail et les personnes avec qui ils interagissent (collègues, élèves, direction, parents, etc.).

Plus précisément, j'ai fait appel au concept de l'acteur social compétent de Giddens¹⁸, issu de la théorie de la structuration, en complément du concept du praticien réflexif de Schön¹⁹. Ces deux concepts m'ont permis d'appréhender les savoirs et les compétences développés par les ES sur le terrain en considérant que ces personnels ne se contentent pas d'exécuter mécaniquement des tâches. Ils pensent, réfléchissent, analysent, construisent et reconstruisent quotidiennement leurs pratiques, de façon plus ou moins consciente. Ils sont capables de réfléchir en action, mais aussi a posteriori de l'action. Par un exercice réflexif et discursif, il leur est alors possible d'accéder à l'univers de sens caché derrière leurs pratiques et de le communiquer à autrui²⁰.

Cet éclairage conceptuel s'est avéré pertinent pour étudier les pratiques effectives des ES, soit celles qu'ils réalisent, en se basant sur des situations qu'ils ont vécues. Cependant, puisque ma recension des écrits m'a permis de comprendre que plusieurs ES se disent limités dans leurs pratiques, il m'a semblé primordial de m'intéresser également à cette part limitée de leur activité. J'ai donc fait appel à un concept complémentaire, celui du réel de l'activité, issu du champ de la clinique de l'activité²¹. Ce concept inclut à la fois l'activité réalisée, mais également l'activité non réalisée, soit tout ce que l'ES aurait voulu faire d'une certaine façon, mais a été contraint de faire autrement; tout ce qu'il a commencé, mais a été contraint de suspendre; ou encore tout ce qu'il n'a tout simplement pas pu faire alors qu'il aurait voulu. Il s'agit donc de toutes les possibilités non réalisées, qu'elles aient été « suspendues, contrariées ou empêchées »²². Ces possibilités, bien qu'étant une partie peu visible ou immergée des pratiques des ES, peuvent constituer une part importante de leur activité, à la fois porteuse de sens pour eux, mais aussi potentiellement révélatrice des contraintes qui structurent leurs pratiques.

J'ai ainsi décliné l'objectif général en quatre objectifs spécifiques qui étaient de décrire et comprendre : 1) les situations qui amènent les ES à agir, c'est-à-dire le point de départ de leurs interventions; 2) les actions que les ES posent et le sens qu'ils leur donnent; 3) l'activité non réalisée des ES en interrogeant les freins à cette activité; 4) les dimensions collectives de l'activité des ES.

¹⁸ Giddens (1987).

¹⁹ Schön (1994).

²⁰ Desgagné et Larouche (2001).

²¹ Clot (2017).

²² Clot (2017, p. 89).

Une approche collaborative pour appréhender la complexité des pratiques des ES

J'ai réalisé une recherche collaborative en m'inspirant du modèle proposé par Desgagné²³. Celui-ci m'est apparu pertinent en ce qu'il permet de développer une meilleure compréhension des pratiques professionnelles d'un groupe, en considérant la façon dont les personnes mobilisent leurs compétences en action, tout en composant avec les contraintes et les ressources qui sont propres à leur contexte d'exercice. Trois postulats centraux se dégagent de cette approche : 1) l'importance de délimiter un objet d'intérêt partagé et de clarifier la complémentarité de l'apport des parties prenantes; 2) la pertinence d'impliquer les personnes concernées pour étudier les pratiques « de l'intérieur » et de façon située; 3) l'importance de considérer la pratique comme étant à la fois complexe, évolutive et sociale. La prise en compte de ces postulats m'a permis de construire une méthodologie de recherche incluant plusieurs étapes et outils que je présente dans les prochaines sections.

Quand le milieu représente un terrain fertile (en quête de croissance) et la recherche, une occasion de développement

Pour établir une collaboration avec un centre de services scolaire (CSS), j'ai pris contact avec une conseillère pédagogique (CP) ayant entre autres pour mandat d'accompagner les ES du CSS. Lors de ce premier contact, j'ai rapidement compris que ce CSS serait un terrain très fertile pour la recherche. En effet, la CP, nouvellement entrée en poste, a exprimé son souhait de mettre en place des groupes de co-développement de la pratique pour les ES. Elle m'a également fait part des préoccupations de plusieurs directions d'école du CSS ayant exprimé le besoin que les rôles et les tâches des ES soient mieux définis dans leurs écoles. Ces préoccupations s'alignant parfaitement avec celles de la présente recherche, nos discussions ont permis de définir ensemble comment cette dernière pourrait nourrir les projets du CSS, tout en permettant de produire de nouvelles connaissances sur cet objet peu étudié, dans une visée de double vraisemblance²⁴. Notre équipe collaborative était plus précisément composée de six ES travaillant tous en contexte d'inclusion dans ce CSS, c'est-à-dire dans des écoles et classes ordinaires, la CP et moi-même. Les ES avaient entre 4 et 25 ans d'expérience en milieu scolaire. Ils provenaient de quatre écoles différentes, dont trois écoles primaires et une école secondaire.

Un entretien de co-situation pour délimiter l'objet d'intérêt partagé et clarifier les rôles

Une fois l'équipe constituée, j'ai réalisé un entretien de co-situation afin de 1) faire connaissance avec l'ensemble du groupe; 2) échanger de façon collective pour nous assurer d'avoir un but commun; 3) répartir les rôles dans la démarche collaborative. Bien que la première rencontre avec la CP ait fait apparaître de façon évidente un objet

²³ Desgagné (1997, 2001).

²⁴ Dubet (1994).

d'intérêt partagé entre elle et moi, il n'en demeurait pas moins essentiel de nous assurer d'avoir un but commun avec l'ensemble des ES qui ont rejoint le groupe. Pour ce faire, je les ai questionnés pour connaître les sujets qui les préoccupaient en lien avec leurs pratiques. Cette discussion nous a permis d'établir une liste de thèmes préliminaires et de nous entendre sur les modalités de notre collaboration, incluant le rôle de chacun.

Les ES agissaient en tant que personnes praticiennes expertes de l'objet d'étude, c'est-à-dire de leurs pratiques. Ils avaient pour rôle de partager de façon individuelle et collective (aux différentes étapes de collecte que j'aborderai dans les sections suivantes) leurs savoirs en mobilisant leur expérience pratique. À partir de situations vécues, ils étaient invités à revenir sur leurs manières d'agir ou de ne pas agir, en expliquant comment ils avaient pensé, réfléchi, conçu, organisé et concrétisé leur intervention. Ils avaient donc pour rôle de mobiliser leurs capacités réflexives pour penser et reconfigurer leur agir, ainsi que leur agir-empêché, en ayant recours à une activité discursive afin de le mettre en mots et partager ces savoirs construits sur leurs pratiques.

La CP et moi-même avons pour rôle d'être des facilitatrices et des accompagnatrices de la démarche réflexive des ES²⁵. Pour ce faire, nous avons veillé à établir et à maintenir un climat de confiance et de respect dans le groupe pour favoriser la fécondité de la démarche. Nous avons co-animé les entretiens de groupe en mettant en place un dispositif facilitant l'émergence des « savoirs pratiques à travers des processus de narration et de négociation des expériences vécues »²⁶. Nous avons ainsi un rôle de soutien tout en nous assurant de rediriger les conversations vers l'objet d'intérêt partagé, et ce, avec respect et souplesse.

La CP avait également pour rôle de gérer les aspects logistiques pour l'organisation des entretiens (moments des entretiens, réservation de salles, libération des ES). Elle agissait en tant que personne-ressource, puisqu'elle avait un positionnement stratégique qui lui permettait de faciliter l'accès au milieu, mais aussi d'avoir une connaissance précieuse du contexte et une sensibilité à l'égard des enjeux rencontrés par l'ensemble des ES du CSS. Sa perspective permettait ainsi d'élargir et de mettre en discussion les points de vue des ES. Bien que n'ayant pas de rôle hiérarchique officiel vis-à-vis des ES, les enjeux éthiques entourant sa participation à la recherche ont été considérés, et son rôle a été clarifié, afin de favoriser la libre expression des ES.

En tant que chercheuse, j'ai activement contribué à la construction du dispositif de collecte et d'analyse en me positionnant comme experte de la démarche collaborative et non de la pratique professionnelle à l'étude. Bien qu'ayant des connaissances préalables sur l'objet d'étude, en lien avec ma recension des écrits sur le travail des PSTP à l'international, il était primordial pour moi de ne pas intervenir avec un regard normatif

²⁵ Desgagné et Larouche (2001).

²⁶ Tchuindibi (2024, p. 69).

sur les pratiques des ES dans cette démarche²⁷. J'ai donc veillé à ne pas porter de jugement, en maintenant une posture compréhensive et en étant curieuse d'en apprendre plus sur leur expertise et leurs savoirs.

En conclusion, c'est la complémentarité des postures, expertises et contributions des différents membres de l'équipe qui a permis d'enrichir le processus collaboratif qui s'est poursuivi avec les deux étapes de collecte décrites dans les sections suivantes.

Une collecte alliant réflexivité individuelle et co-construction

Des entretiens individuels : entre explicitation, décryptage du sens et identification des pratiques limitées

Lors de la première phase de collecte, j'ai réalisé des entretiens individuels avec chaque ES dans le but de leur offrir un espace de réflexion et d'expression individuelle sur la façon dont ils construisent leurs pratiques d'accompagnement à l'école. Cette première étape avait pour but de répondre aux deux premiers objectifs spécifiques, soit de développer une compréhension de la diversité des situations qui amènent les ES à agir et d'accéder à une description fine des actions qu'ils posent de façon singulière dans leurs contextes d'exercice respectifs.

Pour ce faire, j'ai mené des entretiens semi-dirigés, en m'inspirant de la technique d'explicitation développée par Vermersch²⁸ qui permet d'éclairer la part implicite de l'agir (le savoir-faire en acte) à l'aide d'un dispositif d'aide à la prise de conscience. J'ai donc accompagné chaque ES, de façon individuelle, dans un processus d'élaboration d'une microdescription des actions posées, en les (re)situant dans leur contexte précis, tel que défini et perçu par la personne elle-même.

J'ai commencé par établir un contrat de communication pour obtenir le consentement oral de chaque ES en début d'entretien en utilisant la formulation « si tu es d'accord, je te propose de revenir sur une situation que tu as vécue récemment dans le cadre de ton travail à l'école. Quand tu y es, tu peux me faire signe ». Une fois que les ES commençaient à me parler d'une situation qui leur revenait en tête, je les aidais à se remémorer le moment vécu, en les invitant à se rappeler différents éléments sensoriels caractérisant le lieu de l'action (une image, une odeur, un bruit, etc.), mais aussi temporels (à quel moment, qu'est-ce qui venait de se passer, etc.). J'ai ainsi mis en place les conditions pour leur permettre de revenir dans les moments évoqués afin de les explorer en profondeur, dans une posture d'évocation, qui permet d'élaborer sur le déroulé de l'action de façon fine. La technique implique d'inviter les personnes à ralentir le rythme lorsqu'elles ont tendance à aller vite ou à omettre certaines étapes du déroulé et d'avoir recours à des reformulations en écho afin de les amener à préciser leurs propos.

Il est important dans ce type d'entretien de s'assurer que la personne nous parle de situations réelles et spécifiques, mais aussi de veiller à ce qu'elle demeure dans le

²⁷ Desgagné (1997).

²⁸ Vermersch (1994, 2010).

registre de la verbalisation de son action. Il est en effet facile, et fréquent, de dévier vers des généralités qui peuvent se repérer par l'emploi de pronoms impersonnels comme « on » ou « nous », ou encore d'expressions comme « en général, on fait ça comme ça », « c'est toujours pareil ». Mon accompagnement permettait d'amener les ES à revenir à eux, dans une situation qu'ils avaient personnellement vécue, en évoquant leurs actions effectives, soient celles qu'ils avaient réalisées, ce qui se traduisait par un retour au « je ».

Toutefois, ayant également pour objectif spécifique de comprendre le sens des actions posées par les ES, il était nécessaire de les conduire au-delà du registre de la description de leurs actions. J'ai donc eu recours à certains outils de la technique du décryptage du sens, développée par Faingold²⁹. Celle-ci permet d'inviter la personne à s'arrêter sur un moment singulier de son vécu, « le moment du moment », pour décrypter le sens de son action³⁰. Pour ce faire, j'ai utilisé des questions de relance qui permettent d'atteindre le registre des valeurs, des croyances, de l'identité, de l'appartenance et de la mission que la personne praticienne incarne lorsqu'elle est en action (p. ex., « qu'est-ce qui est important pour toi quand tu fais ça? »).

Tout au long de ces entretiens, le guidage était actif, alternant entre l'aide à la description de l'action et l'accompagnement au décryptage du sens. Cependant, puisque le troisième objectif spécifique visait à décrire et comprendre l'activité non réalisée des ES en interrogeant les freins à cette activité, ces deux techniques n'étaient pas suffisantes. En effet, bien qu'étant prometteuses pour obtenir des données d'une grande qualité au sujet des pratiques réalisées, elles ne permettaient pas de mettre au jour une part importante du travail des ES, soit leur activité limitée. J'ai donc choisi de faire preuve de flexibilité dans la formule d'entretien en permettant aux ES d'élaborer également au sujet de leurs pratiques non réalisées. Dans ces moments, la personne n'était donc plus en posture d'évocation, bien qu'elle pouvait tout de même (re)vivre, dans une certaine mesure, les blocages qu'elle avait rencontrés au cours de son action et qui l'ont amenée à agir d'une autre façon que celle qu'elle aurait espérée. Je pouvais alors la questionner au sujet des obstacles qu'elle avait rencontrés et des pratiques qu'elle aurait aimé mettre en place.

Des entretiens de groupe : le cœur du processus de co-construction et d'analyse des dimensions sociales de la pratique

En complément à la première étape d'entretiens individuels, qui a permis de développer une compréhension fine des pratiques individuelles des ES, la deuxième étape visait quant à elle à renseigner le dernier objectif spécifique qui était de décrire et comprendre les dimensions collectives de leurs pratiques. L'entretien de groupe constitue en ce sens un outil privilégié pour s'intéresser à la « dimension sociale et collective des systèmes

²⁹ Faingold (2020).

³⁰ Faingold (2001).

de signification»³¹. Il nous a permis d’approfondir la co-construction du sens des pratiques des ES en sollicitant un processus de négociation collective. Cette deuxième phase a favorisé des échanges collectifs sur les différentes réalités vécues par les ES dans leurs milieux respectifs.

Le format des entretiens de groupe accordait une grande place à la participation des ES qui pouvaient interagir entre eux, sans passer systématiquement par la CP ou moi-même. La prise de parole s’alternait naturellement, selon la dynamique des échanges, même si par moment nous invitons des ES à réagir aux propos des autres en faisant des relances pour nous assurer de laisser l’occasion à tout le monde de s’exprimer. La plupart du temps, cependant, nous étions davantage dans une posture d’écoute active, en restant néanmoins responsables du maintien des conditions propices au bon déroulement des entretiens (respect, écoute, gestion du temps) et en nous assurant de ramener la discussion vers la thématique choisie lorsqu’elle s’en éloignait trop. Ce format d’entretien est particulièrement intéressant pour diminuer l’effet indésirable du « rapport de force » causé par l’asymétrie des positions dans le format classique des entretiens individuels, où une personne intervieweuse questionne une personne « répondante »³².

Dans le contexte précis de cette étude, mes interventions, en tant que co-animatrice, se faisaient encore plus rares, à la fois au regard de la visée co-constructive avec les ES, mais également de mon souhait de soutenir le développement des compétences d’animatrice de la CP. En effet, cette dernière considérait le dispositif de la recherche comme une opportunité de faire un « essai-pilote » de mise en place de groupes de co-développement de la pratique des ES au sein du CSS, dont elle serait par la suite responsable. Ainsi, ce format d’animation d’entretien a pu nourrir une des retombées pratiques de ce projet pour le milieu collaborateur.

Nous avons réalisé au total quatre entretiens de groupe espacés d’environ un mois chacun, afin de favoriser la poursuite de l’activité réflexive entre les entretiens, considérant les pratiques comme étant évolutives et s’inscrivant dans un processus de construction et de reconstruction.

Une analyse en trois temps

Étape préliminaire : la synthèse schématique comme outil de triangulation

À l’issue de chaque entretien de groupe, j’avais initialement prévu de rédiger une synthèse écrite, qui résumerait les points importants abordés durant l’entretien. Cependant, lors du premier entretien de groupe, j’ai constaté que les ES et la CP s’exprimaient en ayant recours à de nombreuses métaphores, analogies et images symboliques pour illustrer ce dont ils parlaient. Ces images m’ont semblé si fortes de sens que j’ai finalement décidé de les utiliser plutôt que de les transcrire en texte. En

³¹ Duchesne et Haegel (2004, pp. 40-41).

³² Duchesne et Haegel (2004, p. 39).

effet, selon moi, l'exercice de « mise à plat » des images exprimées à l'oral en texte écrit aurait indéniablement causé une perte de richesse et de profondeur des propos partagés en entretien. En lieu et place des synthèses écrites, j'ai donc décidé de réaliser ce que j'ai par la suite appelé des synthèses schématiques³³. Celles-ci se composent à la fois de représentations graphiques qui reprennent les métaphores et analogies employées par les ES, ou suggérées a posteriori par la CP ou moi-même, couplées d'éléments textuels sous forme de listes de points beaucoup plus synthétiques qu'un résumé écrit.

Pour réaliser ces synthèses, la CP et moi-même prenions chacune des notes pendant les entretiens de groupe. Puis, nous avions un court échange à deux à la fin de chaque entretien pour partager nos notes et discuter des éléments centraux abordés et de leur mise en lien. Je réalisais ensuite une première ébauche de synthèse schématique, la partageait à la CP pour avoir ses commentaires et faire les modifications nécessaires avant de les partager aux ES, qui à leur tour pouvaient la valider et/ou faire des commentaires. Il y avait donc plusieurs allers-retours afin de co-construire de façon collaborative les synthèses schématiques. La CP a par la suite proposé d'imprimer ces synthèses sous forme de napperons afin de les remettre aux ES au début de chaque entretien suivant. Les ES ont grandement apprécié ce format. Ils ont exprimé se reconnaître dans les personnages illustrés sur les schémas. Cela leur donnait l'impression que l'on avait pris une « photo d'eux dans leurs milieux », tellement les images étaient proches de leur réalité.

Ces synthèses schématiques, qui ont émergé au cours de la démarche grâce à une sensibilité à l'égard de la forme des contenus rapportés par les ES, avaient une triple visée. D'abord, elles ont permis de synthétiser le contenu abordé et de le restituer dans un format se voulant le plus fidèle et le plus près de la parole des ES, sans perdre le relief de leurs propos. Ensuite, puisque nous avons décidé de les partager à l'ensemble de l'équipe pour faire valider leur contenu après chaque entretien, elles ont permis de faire une triangulation, c'est-à-dire une confrontation des premières interprétations et un affinement de celles-ci grâce au retour des ES et de la CP³⁴. Finalement, puisque les ES repartaient avec un napperon imprimé de la synthèse schématique après chaque entretien, elles ont permis de soutenir le processus réflexif entre les entretiens. Les ES pouvaient continuer de les consulter, mais aussi les accrocher dans leur bureau, ce que plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs fait. Ainsi, sans l'avoir anticipé, une quatrième retombée s'est ajoutée, celle de contribuer à la diffusion des résultats préliminaires de la recherche dans les écoles et l'entourage des ES. En effet, plusieurs ES ont témoigné en rencontre que leurs collègues avaient vu les synthèses schématiques et trouvaient que celles-ci leur « parlaient énormément », en plus de faire écho à leur propre réalité.

³³ Tchuindibi (2024).

³⁴ Savoie-Zajc (2019).

Premier niveau : l'analyse thématique pour une description fine des situations et des actions

En parallèle de cette étape préliminaire, qui s'est faite tout au long de la démarche de réalisation des entretiens de groupe, j'ai réalisé une analyse thématique des verbatim d'entretiens en faisant un codage continu à l'aide du logiciel *NVivo*³⁵. La démarche était semi-inductive puisque j'ai repris les objectifs spécifiques comme catégories principales, avant de faire émerger des thèmes et des sous-thèmes au fur et à mesure de la lecture des verbatim, chaque fois que j'identifiais des segments de texte qui représentaient des unités de sens. En plus de ces catégories principales directement liées aux objectifs spécifiques, j'ai également repris certaines classifications issues de ma recension des écrits pour ordonner les thèmes et sous-thèmes dans certaines catégories (par exemple le classement des actions de soutien à l'élève par sphères d'intervention : intégration sociale, gestion du comportement, intégration scolaire, apprentissage et développement personnel).

Les thèmes et sous-thèmes initiaux servaient de leviers d'aide à la classification des données. Certains ont cependant pu évoluer, être transformés ou réorganisés afin de refléter le plus fidèlement possible ce que « donnaient à voir » les verbatim. Par exemple, le thème « actions non réalisées » qui avait initialement été anticipé en lien avec l'un des objectifs spécifiques s'est transformé en « actions partiellement réalisées », tandis que d'autres thèmes de même niveau ont pu émerger. La démarche était donc itérative. À cette étape, l'analyse s'est faite en restant très proche du matériau, avec un niveau d'inférence très bas.

Deuxième niveau : l'analyse par catégories conceptualisantes pour dégager les différentes dimensions des pratiques des ES

J'ai ensuite réalisé un deuxième niveau d'analyse, pour lequel j'ai « pris de la hauteur », en opérant une distanciation du matériau. Je l'ai cette fois-ci appréhendé dans sa globalité plutôt que dans la finesse de ses détails, en incarnant ma posture d'analyste, pour aboutir à une interprétation avec un niveau d'inférence plus élevé. Le but à cette étape était de dépasser le stade de la description et la classification des pratiques afin de dégager des dimensions sous-jacentes à celles-ci. Pour ce faire, j'ai eu recours à l'analyse par catégories conceptualisantes, méthode développée par Paillé et Mucchielli³⁶, qui se sont inspirés de la tradition de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss³⁷. Celle-ci vise à donner du sens au phénomène étudié en s'intéressant aux logiques sous-jacentes qui le traversent. Elle n'a pas pour ambition d'être un « reflet » le plus fidèle possible du matériau, mais plutôt une façon de « donner à voir » le phénomène d'un point de vue porté par l'analyste, à partir d'une « tentative raisonnée, et [...] fondée, de proposer une

³⁵ Paillé et Mucchielli (2021).

³⁶ Paillé et Mucchielli (2021).

³⁷ Glaser et Strauss (1967).

signification en lien avec un événement, un comportement, un phénomène »³⁸. Dans cette approche, la sensibilité théorique et expérientielle de l'analyste est assumée et devient partie prenante, en ce qu'elle lui permet de proposer une lecture du phénomène, à partir de son interprétation de celui-ci.

Pour construire les catégories, j'ai procédé à une induction théorisante. En lisant les verbatim, j'ai essayé de répondre aux questions suivantes : « qu'est-ce qui se passe ici? », « de quoi s'agit-il? », « en face de quel phénomène suis-je? »³⁹. Dans mon cas, j'ai observé dans les verbatim que les ES parlaient de leurs pratiques en faisant part de leur niveau de satisfaction à l'égard de celles-ci et du rapport qu'ils entretenaient avec ces dernières.

J'ai donc cherché une façon de nommer conceptuellement le phénomène identifié⁴⁰ en utilisant une expression qui fait « image ». Chaque catégorie a été définie et associée à des propriétés (des caractéristiques) et des conditions d'existence qui lui sont propres. Cette étape permet de mettre en perspective le phénomène en lien avec son contexte. Finalement, le travail de construction des catégories a été réalisé de façon progressive et itérative, en faisant appel à ma propre réflexivité pour mener à bien cette induction théorisante en la réévaluant de façon continue.

De façon plus large, l'ensemble du processus d'analyse a été marqué par des va-et-vient entre le matériau et le processus d'analyse. Il s'est fait en parallèle de la collecte, ce qui permettait à la fois d'assurer la saturation des données, mais aussi d'affiner et de valider progressivement les analyses.

Synthèse des résultats de recherche

Ma recherche doctorale a permis de produire deux types de résultats : d'une part une description des situations de départ qui amènent les ES à intervenir ainsi que des pratiques qu'ils mettent en place dans chacune de ces situations; d'autre part une analyse du sens qu'ils attribuent à leurs pratiques et une conceptualisation des dimensions sous-jacentes à celles-ci. Je présente dans les prochaines sections une brève synthèse de ces résultats.

Portrait des pratiques des ES : quels types de situations pour quelles interventions?

L'analyse thématique a permis d'identifier quatre types de situations qui amènent les ES à intervenir. **Premièrement**, ils interviennent lorsqu'ils observent qu'un élève rencontre des difficultés à l'échelle individuelle, qu'elles soient d'ordre scolaire, personnel, social, comportemental ou autre. Par exemple, une des ES mentionnait intervenir auprès d'une élève qui paniquait dès qu'elle faisait face à une difficulté, car elle vivait de l'anxiété de performance. **Deuxièmement**, les ES interviennent lorsqu'ils repèrent des problématiques qui touchent plusieurs élèves, qu'il s'agisse d'un petit groupe de trois ou

³⁸ Paillé et Mucchielli (2021, p. 384).

³⁹ Paillé et Mucchielli (2021, p. 390).

⁴⁰ Siméon et al. (2016).

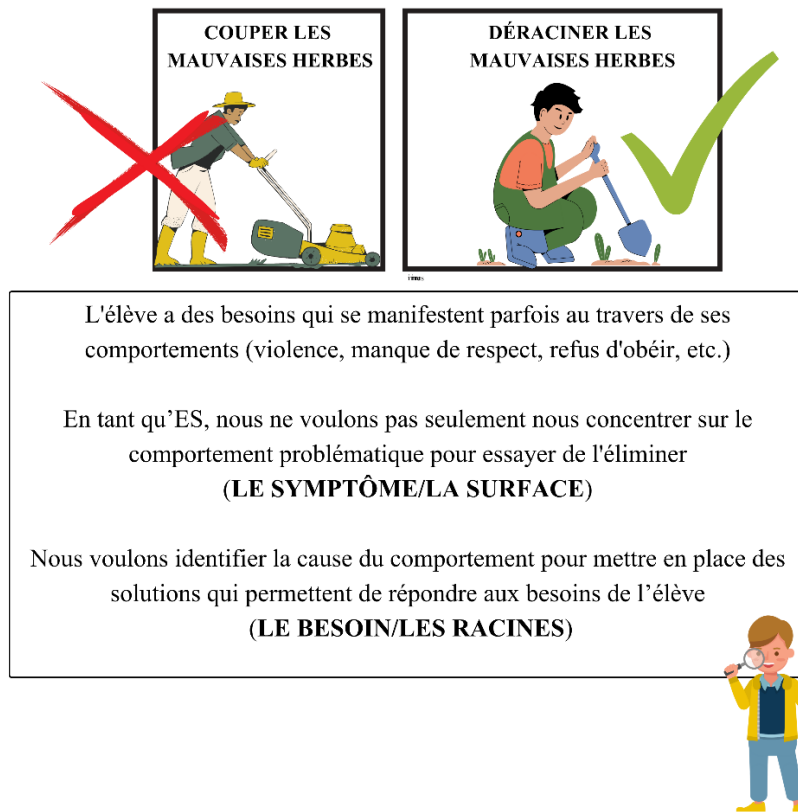
quatre élèves, d'une classe, d'un cycle entier ou même de l'école au complet. Les problématiques mentionnées par les ES touchaient notamment l'intimidation, la violence ou encore l'absentéisme et le retard, en particulier pour les élèves du secondaire. **Troisièmement**, les ES interviennent lorsque le personnel scolaire, en particulier le personnel enseignant et du service de garde, est en difficulté et qu'il a besoin de soutien, d'aide, de conseil ou de renfort. **Quatrièmement**, les ES interviennent en grande partie en réponse à des situations d'urgence (appelées « 911 » dans les milieux), c'est-à-dire des situations où l'élève se met en danger ou met d'autres personnes autour de lui en danger. Plusieurs ES nous expliquaient qu'ils se déplaçaient constamment avec leur talkie-walkie qui sonnait à longueur de journée pour des appels d'urgence. Cependant, plusieurs d'entre eux indiquaient qu'ils étaient aussi souvent appelés pour de « fausses urgences », comme un élève qui refuse de travailler ou qui manifeste un comportement dérangeant, sans pour autant se mettre en danger ou mettre en danger les autres. Ils constataient ainsi que le personnel enseignant pouvait parfois utiliser l'appel aux ES à tort, comme une « menace » pour inciter l'élève à arrêter son comportement dérangeant, ce qui, par ailleurs, causait la mobilisation des ES dans des situations qui ne le nécessitaient pas.

Pour apporter des réponses à ces situations, les ES passent par un processus d'intervention en plusieurs étapes. Avant d'agir, il est important pour eux de collecter des informations afin de bien comprendre la situation, étape que j'ai nommée « rassembler les morceaux du casse-tête ». Ils observent l'élève tout en étant conscients qu'une bonne partie des informations le concernant se trouve répertoriées à différents endroits ou détenues par différentes personnes (dossiers de l'élève, famille, anciens intervenants, etc.). Ils cherchent donc à rassembler toute cette information pour analyser la situation afin d'identifier les causes sous-jacentes aux comportements de l'élève (les besoins non comblés). Bien qu'il soit souvent attendu d'eux d'agir rapidement pour mettre fin aux comportements perturbateurs de l'élève, les ES accordent de l'importance au fait de comprendre ce qui amène l'élève à agir de la sorte, même si cela peut prendre plus de temps. Cette étape a d'ailleurs été joliment illustrée par un ES de la recherche qui a partagé ce que nous avons par la suite appelé l'analogie de l'ES jardinier (Figure 1) dans une des synthèses schématiques. En effet, selon lui, se contenter d'éliminer le comportement dérangeant de l'élève en le réprimant revient à « tondre le gazon à la surface ». Autrement dit, ce n'est qu'une solution temporaire, puisque l'herbe repoussera dès le lendemain (le comportement réapparaîtra) si l'on n'a pas été en mesure de « déraciner la mauvaise herbe » à la source, c'est-à-dire trouver le réel besoin de l'élève, la vraie cause du problème, pour y apporter une réponse plus pérenne.

Une fois le besoin identifié, les ES cherchent des pistes d'action, seuls ou en équipe, tout en prenant en considération les demandes de leurs collègues et de leur direction. Ils font un suivi de leurs interventions et terminent par réaliser une évaluation et une révision de leurs actions. Cette dernière étape peut conduire à des réajustements

Figure 1

Comblers le besoin au lieu d'éliminer le comportement dérangentant : l'analogie de l'ES jardinier (adapté de la synthèse schématique de l'EG3)



de l'accompagnement, à une réorientation de l'élève vers des professionnels spécialisés, ou à mettre fin à l'accompagnement lorsque l'élève n'en a plus besoin.

L'analyse a également permis d'obtenir une description fine des actions que les ES posent, qu'elles soient directement adressées aux élèves ou aux autres membres du personnel. J'ai classé celles adressées à l'élève dans les cinq sphères d'intervention identifiées grâce à la recension des écrits. Par exemple, pour soutenir **l'intégration scolaire** des élèves, les ES mettent en place différentes actions qui les aident à se familiariser avec le fonctionnement scolaire (règlements, rôles et attentes, repères spatio-temporels, etc.) afin de leur permettre d'être présents en classe, de se sentir bien à l'école et d'être capables de s'y déplacer de façon autonome. Pour soutenir **l'intégration sociale** des élèves cette fois, les ES mettent en place des ateliers préventifs qui encouragent le

vivre-ensemble. En soutien à **la gestion des comportements** des élèves, les ES insistent sur l'importance de nouer un lien de confiance avec les élèves afin que leurs interventions portent fruit. Ils mettent en place des ateliers pour prévenir les problématiques de violence et accompagnent les élèves dans la gestion de leurs émotions, en outillant également le personnel enseignant avec des ressources utiles. Ils sont responsables de gérer les situations de crises et d'accompagner les élèves vers un retour au calme et une réintégration en classe. Les ES soutiennent aussi les élèves dans **leurs apprentissages scolaires**, de façon directe mais aussi indirecte. Par exemple, ils peuvent accompagner les élèves de façon individuelle ou en groupe pour les aider à réaliser des tâches scolaires, telles que réviser une leçon, réaliser un exercice, se préparer à une évaluation. Ils participent également à l'élaboration des plans d'intervention et aident les élèves à se familiariser avec les outils et moyens choisis pour les soutenir dans l'atteinte de leurs objectifs. Ils aident les élèves à développer leurs habiletés scolaires, incluant le développement de leur motivation, leur concentration et leur organisation matérielle. Pour ce faire, ils peuvent identifier certains obstacles rencontrés par les élèves et les aider à les surmonter. Finalement, les ES soutiennent les élèves dans leur **développement personnel**. Ils sont à l'écoute des défis que les jeunes rencontrent et essayent de créer un « filet de sécurité » autour d'eux en travaillant de pair avec des spécialistes (psychologue, infirmier, conseiller d'orientation).

Au-delà de la description des actions posées par les ES, cette recherche a permis de dégager une conceptualisation des différentes catégories de pratique des ES que je présente dans la section suivante.

Multiplés dimensions des pratiques des ES : des pratiques rejetées aux pratiques rêvées

Dans les différents entretiens, la parole des ES donnait des indications de leur niveau de satisfaction à l'égard des pratiques qu'ils mettaient en place. Leur parole laissait également transparaître leurs aspirations (secrètes) à pouvoir mettre en place leurs pratiques « rêvées » ou « idéales », sans nécessairement y arriver, puisqu'ils faisaient face à plusieurs obstacles (organisationnels, relationnels, contractuels, etc.) dans leur contexte d'exercice. Cette interprétation m'a amenée à créer différentes catégories de pratiques qui reflètent chacune le niveau de satisfaction et le rapport que les ES entretiennent avec elles.

La première catégorie est celle des **pratiques limitées**, soit celles qu'ils évaluent comme n'étant pas assez développées. Ces pratiques regroupent un ensemble d'actions que les ES entreprennent, sans arriver à les mener à bien, puisqu'ils rencontrent des freins et des obstacles qui les en empêchent. Elles impactent la qualité du service qu'ils fournissent aux élèves, qu'ils jugent alors insuffisant, mais aussi leur estime de soi professionnelle (faible sentiment de compétence et d'accomplissement professionnel). Cela concerne notamment l'accompagnement individuel qu'ils tentent de fournir aux élèves, qui se trouve souvent interrompu par des appels d'urgence ou des « fausses

urgences » auxquels s'ajoute un manque de temps et de ressources pour accomplir l'ensemble de leurs tâches.

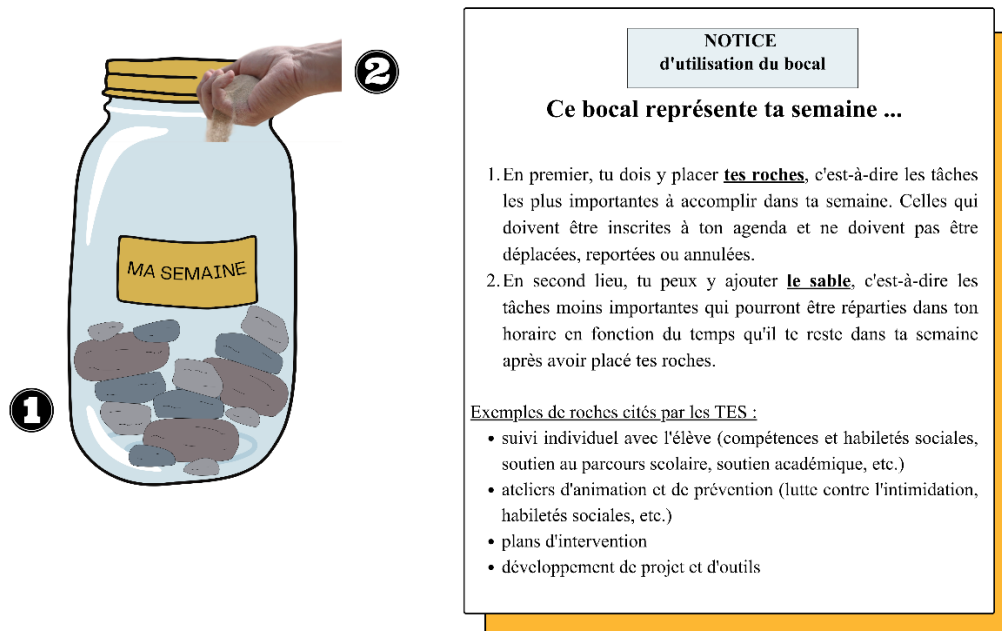
Pour remédier aux frustrations que suscitent en eux ces pratiques limitées, plusieurs ES se sont mis à développer des **pratiques alternatives**, soit des pratiques qui leur semblent plus « acceptables » que leurs pratiques limitées, même si elles ne sont pas encore des pratiques « idéales » selon eux. Pour y parvenir, certains ES utilisent de façon stratégique les ressources à leur disposition pour surmonter les freins et obstacles rencontrés. Ils « jonglent », en quelque sorte, entre les attentes et les demandes qu'ils reçoivent (prescriptions), les moyens dont ils disposent (ressources humaines et matérielles) et ce qui compte pour eux (valeurs, sens, approche éducative) afin de développer des pratiques qui leur permettent de mieux soutenir les élèves et d'être plus satisfaits de leur travail. Relevons l'exemple d'une ES qui a décidé, sans consulter sa direction, d'utiliser des heures de service initialement destinées à l'accompagnement individuel d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme pour mettre en place des interventions universelles, à destination d'une classe entière, sur les habiletés sociales, puisque cela lui paraissait essentiel et bénéfique pour l'ensemble des élèves. Elle avait ainsi eu le sentiment d'avoir été plus efficace dans son intervention auprès des élèves au regard de leurs besoins.

Bien qu'étant plus satisfaits des résultats de leurs pratiques alternatives que de ceux de leurs pratiques limitées, les ES rencontrés aimeraient pouvoir en faire plus, et surtout mieux faire leur travail. Leur discours m'a permis de comprendre à quoi ressembleraient leurs **pratiques idéales**, soit les pratiques qui favoriseraient selon eux l'atteinte d'une meilleure réussite éducative des élèves, tout en étant plus en cohérence avec leurs valeurs, contribuant ainsi à leur propre épanouissement professionnel. Ces pratiques concernent notamment l'organisation de leur travail et la gestion des priorités. Elles permettent d'identifier des leviers organisationnels et contractuels essentiels à leur atteinte (p. ex. le nombre d'heures à leur contrat, la répartition des tâches, la logique préventive plutôt que réactive, la distribution des ressources en fonction des besoins, etc.). Notons que ces pratiques idéales étaient pour la plupart des ES de la recherche une utopie qui paraissait difficilement atteignable, tandis que pour d'autres elles semblaient réalistes, voire déjà atteintes dans une école en particulier.

Par exemple, une des ES participant à la recherche nous a expliqué, en entretien de groupe, comment la direction de son école demandait aux ES d'organiser leur horaire en faisant le parallèle avec un bocal à remplir avec des roches et du sable (Figure 2). Leur emploi du temps devait être établi comme suit : ils devaient placer en premier les tâches prioritaires et importantes (les roches), qui par ailleurs ne pouvaient pas être déplacées ou remplacées par la suite. En second lieu, ils devaient placer les tâches moins importantes (le sable) dans l'espace restant, c'est-à-dire dans les périodes vides. Ce système permettait notamment de distinguer de façon claire les périodes de planification et d'intervention des périodes où les ES devaient être disponibles sur appel pour la

Figure 2

Une organisation efficace de l'horaire des ES : l'image du bocal avec les roches et le sable (adapté de la synthèse schématique de l'EGI)



gestion des urgences. Le constat au sein du groupe d'ES fut alarmant. En effet, la plupart d'entre eux se sont rendu compte, en reprenant cette image, que leur bocal était rempli de sable, c'est-à-dire de plein de petites tâches peu significatives accomplies les unes après les autres, mobilisant presque tout leur temps et les empêchant ainsi de réaliser ce qui leur semblait le plus important et significatif (leurs roches).

Les ES rencontrés ont ainsi pu aborder des pratiques qui, selon eux, mobilisent une part trop importante de leur temps (les grains de sable) ou qui vont parfois même au-delà de leur champ d'intervention initial, comme les remplacements au service de garde par exemple. Je les ai nommées **pratiques rejetées**, puisque bien qu'étant souvent une réponse à des demandes émanant de leur direction et/ou d'autres membres du personnel scolaire, les ES manifestent dans une certaine mesure leur volonté de se départir de ces tâches. Ils souhaitent que leur rôle soit mieux délimité et s'autorisent à refuser d'accomplir des tâches qui, selon eux, devraient être accomplies par une autre catégorie de personnels scolaires (par exemple la gestion de classe qui est de la responsabilité du personnel enseignant, bien que ce dernier lui demande souvent d'intervenir dans ce volet). Ce sont ainsi des pratiques qui entrent en conflit avec

l'identité professionnelle des ES et les conduisent à prendre position pour affirmer les limites de leur rôle, même si cela implique pour eux d'aller parfois à l'encontre des prescriptions. Cette catégorie de pratiques comprend également des tâches qui font partie de leur mandat, certes, mais qui ne devraient pas les monopoliser autant selon eux. Par exemple, plusieurs ES ont verbalisé qu'ils avaient l'impression d'être « des ES pompiers [qui ne faisaient qu'] éteindre des feux à longueur de journée ». Bien qu'ils reconnaissent que la gestion des urgences fait partie de leur travail, ils déplorent le fait que leur rôle ne devrait pas se limiter à ce volet, et que celui-ci empiète sur d'autres parts importantes de leur travail. Cette image a été reprise dans une des synthèses schématiques de la recherche (Figure 3). Je l'ai par la suite également illustrée au travers d'une bande dessinée intitulée « Des pompiers au bord de la noyade dans les écoles » qui reflète la réalité vécue par plusieurs ES qui ont l'impression « d'avoir la tête sous l'eau » tellement ils sont inondés d'urgences à gérer⁴¹.

Finalement, bien que la panoplie des pratiques mises en place par les ES laisse entrevoir un certain degré d'insatisfaction, la recherche met tout de même en lumière des **pratiques satisfaisantes** qu'ils arrivent à mettre en place. Ce sont des pratiques qu'ils arrivent à mener à bien dans des contextes d'exercice ayant certaines caractéristiques précises et dont ils sont satisfaits des résultats obtenus, en termes de soutien à la réussite des élèves, mais aussi en ce que ces pratiques renforcent leur sentiment de compétence et d'accomplissement professionnel. Cela concerne par exemple des situations où ils constatent qu'ils ont le temps de planifier, de préparer et de concevoir de nouveaux outils que l'élève va par la suite utiliser, et dont ils constatent les effets et la progression.

Conclusion

Cette recherche collaborative a permis de produire des retombées et des résultats crédibles tant pour la communauté de pratique que pour la communauté scientifique. Pour la communauté de pratique, l'implication dans cette recherche a permis le développement du sentiment d'appartenance à une communauté pour les ES (bris de l'isolement), en plus de soutenir le développement de leur posture réflexive et leur ouverture à d'autres pratiques. Sur le plan scientifique, le recours à un maillage stratégique dans la méthodologie, alliant à la fois les bénéfices de l'entretien individuel et des espaces de co-construction collective, a permis de produire des connaissances inédites sur la finesse, la diversité et la complexité des pratiques des ES en milieu scolaire. Cette recherche s'inscrit donc pleinement dans le « double horizon » de la recherche évoqué par Duchesne et Haegel⁴² en ce qu'elle a associé plusieurs outils de collecte et d'analyse ayant des visées distinctes et complémentaires.

⁴¹ Tchuindibi et Blanche (2024).

⁴² Duchesne et Haegel (2004, p. 44).

Figure 3

Des ES pompiers dans les écoles : l'omniprésence de la gestion des urgences (adapté de la synthèse schématique de l'EG4)



**L'impression d'être un.e ES-pompier qui ne fait
qu'éteindre des feux à longueur de journée**

Quand je suis sans cesse interrompu.e pour des urgences, et
que je dois laisser tout ce que je fais en suspens, sans
pouvoir terminer les choses qui comptent pour moi

L'importance accordée aux préoccupations du milieu dans la négociation d'un objet d'intérêt partagé, la co-construction du processus de recherche ainsi que la contribution complémentaire de chaque membre de l'équipe étaient essentielles à la réalisation de ce projet. En cours de démarche, l'intégration d'une dimension créative a mené à la production d'un format de restitution de savoir à la fois accessible et porteur sur le plan méthodologique. En effet, la création de synthèses schématiques a permis d'enrichir l'approche, en agissant à la fois comme outil de triangulation et support de vulgarisation, rendant les résultats plus lisibles et mobilisables pour les personnels et les milieux concernés. Présentées lors de différents congrès professionnels, ces synthèses ont suscité un vif intérêt. Des personnes œuvrant dans plusieurs écoles au Québec (directions, psychoéducatrices, éducatrices spécialisées) ont manifesté le souhait de s'approprier le contenu pour alimenter des espaces réflexifs sur les pratiques professionnelles dans leurs milieux. Certaines enseignantes en *Techniques d'éducation spécialisée* au collégial ont également exprimé l'intention de les intégrer à leur enseignement. Ainsi, au-delà de leur contribution à la collecte, à l'analyse et à la diffusion des données, ces synthèses apparaissent comme un levier pertinent pour soutenir la formation initiale et continue en éducation spécialisée.

Références

- Becker, H. S. (2004). Quelques idées sur l'interaction. Dans A. Blanc, & A. Pessin (Éds), *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 245-265). L'Harmattan.
- Belley, S. (2017). *Les effets de l'accompagnement du technicien en éducation spécialisée sur les interactions sociales d'un élève présentant un trouble du spectre autistique au préscolaire* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval, Québec, QC.
- Belmont, B., Plaisance, É., & Vérillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue française de pédagogie*, 1(174), 91-106.
- Chopra, R. V., Sandoval-Lucero, E., Aragon, L., Bernal, C., De Balderas, H. B., & Carroll, D. (2004). The paraprofessional role of connector. *Remedial and Special Education*, 25(4), 219-231.
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- 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. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2001). L'utilisation du récit de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau, & M. Tardif (Éds), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 203-223). CRP.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Nathan.
- Faingold, N. (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. *Expliciter*, (42), 40-48.
- Faingold, N. (2020). *Les entretiens de décryptage : de l'explicitation à l'émergence du sens*. L'Harmattan.
- Fisher, M., & Pleasants, S. L. (2012). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education*, 33(5), 287-297.

- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M., & Doyle, M. B. (2016). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children*, 68(1), 45-63.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Presses universitaires de France.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Transactions.
- Gouvernement du Québec. (2024). *Services éducatifs complémentaires*. Gouvernement du Québec.
- Jardi, A., Puigdel·lív, I., & Petreñas, C. (2018). Teacher assistants' roles in Catalan classrooms: Promoting fair and inclusion-oriented support for all. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 1-16.
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique* (3^e éd.). Presses universitaires de France.
- LeVasseur, L., & Tardif, M. (2005a). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et sociétés*, 15(1), 169-188.
- LeVasseur, L., & Tardif, M. (2005b). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46(1), 97-118.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. Organisation mondiale de la Santé.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- 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. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Les Éditions Logiques.

- Siméon, F., Couturier, Y., & Savard, S. (2016). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes en recherche qualitative. Les étapes de sa mise en œuvre. *Counseling et spiritualité*, 35(1), 89-102.
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.
- Tchuindibi, L. (2024). *Construction des pratiques d'accompagnement des éducatrices et éducateurs spécialisés en contexte d'inclusion scolaire au Québec* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal, Montréal, QC. <http://hdl.handle.net/1866/40549>
- Tchuindibi, L., & Blanche. (2024). *Des pompiers au bord de la noyade dans les écoles*. Magazine de l'ACFAS. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2024/05/vulgarisation-tchuindibi-blanche-pompiers-ecole-techniciennes-education-specialisee>
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl*. Brown and Company.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF Sciences humaines.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6^e éd.). ESF Sciences humaines.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership & Management*, 31(1), 3-20.

Laurence Tchuindibi, détentrice d'un doctorat en sciences de l'éducation, est chargée de cours à l'Université de Montréal et formatrice et consultante pour ÉduConsultance (accompagnement de centres de services scolaires). Elle réalise actuellement un stage postdoctoral à l'École des sciences de la gestion (ESG) de l'Université du Québec à Montréal. Ses champs d'intérêt de recherche portent sur le travail des personnels de soutien scolaire, en particulier celui des éducatrices et éducateurs spécialisés. Elle s'intéresse à leurs pratiques, à la définition de leurs rôles et à leurs conditions de travail en mobilisant des approches de recherches collaboratives avec les milieux.

Pour joindre l'autrice :
tchuindibi.laurence@uqam.ca